DOCUMENT RESUME

ED 027 778 FL 001 091

By-Carbonell de Grompone, Maria A.; And Others

Estudio comparativo de los metodos analitico-sintetico y global en el aprendizaje de la lectura (Comparative Study of the Analytical-Synthetical (Phonics) and Global (Sight) Reading Methods).

Sociedad de Dislexia, Uruguay.
Pub Date 67
Note-131p.
EDRS Price MF-$0.75 HC-$6.65
Descriptors-*Elementary Grades, Experimental Teaching, Foreign Countries, Matched Groups, Phonetic Analysis, *Phonics, Predictive Ability (Testing), *Reading Instruction, Reading Materials, *Reading Research, Reading Skills, *Sight Method, Spanish, Tables (Data), Teaching Methods
Identifiers-Uruguay

An investigation into the phonics and sight methods of reading instruction being taught in Uruguay schools seeks valid predictions in support of each approach. The study, written in Spanish, examines the progressive reading habits and abilities of 12 first-grade classes. Teachers assigned to teach each method uniformly had equivalent training and similar qualifications. In addition to being grouped by reading method, the pupils were matched according to their socioeconomic levels. The research attempts to equate pupils' socioeconomic level with the most appropriate reading instruction, and the studies center on the reaction of the pupils in their group relationship. Each group was rated by various language and mental tests. Graphs, charts, and data tables illustrate test results, and the appendixes include teacher, student and parent questionnaires, test result forms, tests, sample reading materials, and psychological profiles on some pupils. Conclusions explain the advantage of both reading methods and the degree to which the techniques affect student spelling, handwriting, and creative writing abilities. (DS)

ED027778

SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY

MARIA A. CARBONELL DE GROMPONE
con la colaboración de ELIDA J. TUANA
y RENEE BEHAR DE HUINO

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
OFFICE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL OFFICE OF EDUCATION POSITION OR POLICY.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS METODOS ANALITICO - SINTETICO Y GLOBAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

FL 001 091

1967

PLAN DE LA INVESTIGACION SOBRE ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS METODOS ANALITICO-SINTETICO Y GLOBAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA.

Fundamentación y objetivos. — Desde hace muchos años se viene discutiendo entre los maestros del Uruguay, como entre los de otras partes del mundo, sobre las ventajas respectivas del aprendizaje de la lectura de los niños por cada uno de estos métodos. **No se ha realizado hasta la fecha en nuestro país, una experiencia objetiva para resolver la polémica.**

En otros países ya se ha realizado experiencias de este tipo pero basta la razón que el idioma materno de los niños no sea el español, para invalidar los resultados, en cuanto a considerarlos útiles para nosotros.

Los especialistas en los problemas del aprendizaje de la lectura en los niños, se inclinan en una gran mayoría a considerar que la adopción masiva del método global en este aprendizaje, ha tenido como consecuencia el aumento de los índices de repetidores de Primer Año y el de los escolares que aprenden a leer con grandes tropiezos. En particular se señala como de importancia capital la aparición del fenómeno nombrado en primer término —repetición del 1er. Año— hecho que se ha venido produciendo sólo de unos años a esta parte.

Otros expertos en el tema no comparten estos puntos de vista y en cuanto a la causalidad de los fenómenos recién mencionados, es atribuída a otras razones.

En lo que respecta a los docentes, las dos posiciones se sostienen con idéntico ardor y las ventajas de uno y otro método se discuten sin tener presente datos decisivos y con argumentos muchas veces que tienen gran peso emocional, pero escasa validez objetiva.

La investigación presente ha sido concebida con el objeto de encontrar alguna luz en este importante problema, ya que la lec-

tura es el instrumento de cultura fundamental con que cuenta el ser humano, en particular, para seguir progresando en ella por sus propios medios.

Programa de la investigación. — Selección de los maestros

Para realizar la investigación se elegirán doce clases escolares de 1er. Año seis en las que se enseñe por el método global y seis por el método analítico. Como para realizar la experiencia es punto fundamental la calidad de la enseñanza de los maestros, no dirigiremos a la Inspección de Práctica y Departamental de Montevideo solicitándoles que elijan a estos doce maestros, que cumplan las siguientes condiciones:

a) Que seis de ellos enseñen por el método global y seis por el método analítico.
b) Que tengan calificaciones equivalentes como maestros y de ser posible las máximas.
c) Que las doce clases se distribuyan no sólo según los métodos sino también según los niveles socio-culturales de la población de Montevideo.

Como consecuencia de la conjugación de todos estos factores las clases se dividirán así:

4 Clases pertenecientes a medios socio-culturales altos, de las cuales dos aprendan por el métodos global y dos por el analítico.
4 Clases pertenecientes a medios socio-culturales medianos, de las cuales dos aprendan por el métodos global y dos por el analítico.
4 Clases pertenecientes a medios socio-culturales bajos, de las cuales dos aprendan por el método global y dos por el analítico sintético.

Selección de los sujetos. — Dado el planteo de nuestra investigación es evidente que no podemos trabajar con sujetos (alumnos) sino con clases.

No se nos oculta que para hacer una investigación de este tipo, el desideratum sería obtener la perfecta equivalencia entre los maestros y entre los alumnos, para que la única variante en juego fuera precisamente aquella que se quiere controlar, en este caso

el método de enseñanza. Pero como deberemos trabajar forzosamente con **Grupos de alumnos** (clases) y no con **individuos** aislados (alumnos), se tomarán diversas medidas para conocer es status de los grupos que se escojan.

Nos parece inútil recalcar que debiendo partir, en la planificación de la experiencia, de asegurarnos la utilización equilibrada de los métodos de enseñanza, los alumnos que intervengan en la misma quedan automáticamente seleccionados, ya que tienen que ser necesariamente los que forman los grados de los maestros elegidos.

En la selección se tomarán en cuenta los niveles socio-económicos de la población por dos motivos fundamentales que pueden ser previstos:

a) Porque los alumnos pertenecientes a niveles socio-culturales altos, por su mejor desarrollo mental, por su mayor adelanto en el lenguaje, por las condiciones de vida más estimulantes, pudieran estar en mejores condiciones para aprender con cualquier método.

b) Por la eventualidad, también previsible, que en los casos en que estos alumnos no aprendieran a leer en la escuela con suficiente celeridad a juicio de los padres, fueran puestos además bajo el cuidado de maestros particulares, lo que no sería el caso, por imposibilidad económica, de los alumnos pertenecientes a niveles socioculturales bajos.

Mediciones a efectuar para conocer el status de los grupos

El status de cada uno de los doce grupos será conocido a través de las investigaciones que señalaremos a continuación las que permitirán trazar el cuadro de las condiciones de los alumnos en cada uno de ellos:

1. determinación del nivel mental: será realizado por intermedio de la prueba Kuhlmann-Anderson, que ya tiene standard nacional. Esto nos permitirá apreciar si algunos grupos cuentan con mejor material humano desde el punto de vista del desarrollo mental, que otros.
2. determinación del grado de los conocimientos de los alumnos en el momento de su ingreso a Primer Año: será realizado por intermedio de un Cuestionario para cada niño, contestado por los padres en entrevistas personales.

3. determinación del grado de desarrollo del lenguaje de los alumnos: será efectuado por medio de exámenes personales de cada uno de los niños, realizados por un grupo de maestros-ortofonistas. Es sabido que el retraso en el lenguaje, lenguaje pobre, vocabulario escaso, inciden negativamente el aprendizaje de la lectura.
4. determinación del grado de maduración para el aprendizaje académico, en particular de la lectura y la escritura, para cada niño: se realizará por intermedio del test de Monroe modificado.
5. determinación de la lateralidad de cada alumno: se realizará por medio de cuestionarios a los padres y observaciones de los maestros en cuanto a la lateralidad manual y por medio de pruebas en cuanto a la lateralidad visual.
6. determinación del grado de orientación y de organización espacial de cada alumno; se realizará a través de una prueba nacional, ideada para poner de relieve estos dos factores.
7. determinación de la facilidad de adquisición de sistemas semánticos de presentación visual; será realizada por intermedio del test de Código de WISC (Escala de Inteligencia para Niños de Wechsler). Esta determinación mostrará las dificultades que tienen los alumnos para adquirir un sistema semántico, muy similar al que constituye el lenguaje escrito, tanto en las funciones de reconocimiento-lectura como en las de reproducción-escritura.

Contralor del aprendizaje de la lectura

Se harán dos controles de la manera, cantidad y calidad, cómo los alumnos de los grupos van adquiriendo el proceso de la lectura, a saber:

1. en el mes de agosto, por pruebas de carácter informal, que tomen en cuenta la marcha que cada maestro le ha dado a su enseñanza.
2. otro a fines de noviembre, de tipo objetivo y perfectamente controlado, que pondrá de relieve lo aprendido por cada uno de los doce grupos y que luego será estudiado y sometido a tratamiento estadístico en base a:
   a) las 6 clases que siguieron un método versus las seis que siguieron el otro.
   b) las dos clases, por niveles culturales, que fueron enseñadas por un método, versus las dos que fueron enseñadas por el otro.

e) en virtud de las mediciones mencionadas para establecer el status de cada uno de los doce grupos, se harán las correcciones pertinentes en relación a los resultados obtenidos en la lectura.

La Sociedad de Dislexia del Uruguay considera que aquí no queda terminada la experiencia; ella será proseguida con los mismos alumnos en los dos años subsiguientes, con el objeto de controlar si los alumnos que están en ventaja al fin del primer año de aprendizaje lo están también en los años siguientes o si esta diferencia es compensada más tarde. La Sociedad también está interesada en estudiar subsidiariamente, las consecuencias que para la escritura y la ortografía tienen los dos métodos estudiados de aprendizaje de la lectura.

Conocimiento de los métodos tales como son usados por los maestros

Para conocer exactamente cómo aplica el método cada maestro, deberán presentar a principios de año un informe sobre el mismo. En visitas posteriores a la clase se tendrá conocimiento personal de los mismos, para complementar la información anterior.

Investigación en equipo. Personas que formarán el equipo de investigación

Ha sido planificada esta experiencia no como el trabajo de determinada persona, sino que se ha constituído un equipo para realizarla. **Todos los componentes del equipo serán maestros:** algunos maestros-psicólogos, otros maestros-ortofonistas, otros maestros de clase, etc. La investigación se llevará a cabo como investigación de un equipo y desde este ángulo se ha presentado este plan.

Lugar donde se radicará la experiencia

La investigación, en cuanto al coleccionamiento de los datos, se realizará en los locales de las 12 escuelas públicas donde estarán radicadas las 12 clases elegidas. En lo que respecta al tratamiento de los datos, marcha de la investigación, etc., se efectuará en el Instituto Magisterial de Estudios Superiores.

María A. Carbonell de Grompone.

Este plan de trabajo obtuvo el Premio Dr. Manuel Landecia, en el año 1964 —año de su establecimiento—. El importe fue donado a la Sociedad de Distescia del Uruguay.

Montevideo, abril 30 de 1964.

ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS METODOS ANALITICO-SINTETICO Y GLOBAL EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

El debatido asunto de las ventajas de uno u otro método para el aprendizaje de la lectura en los niños, en los ámbitos de la Enseñanza Primaria, nos llevó a elegir este tema para la investigación a realizar.

Los diversos detalles de la marcha del trabajo así como los resultados a que arribamos aparecen expuestos a continuación.

— I —

SELECCION DE LA MUESTRA

Selección de las clases que intervinieron en la investigación.

Nos fue claro desde el momento en que se planeó el trabajo que nos iba a ser imposible formar dos grupos paralelos de alumnos extraídos de Primer Año. Aunque esto hubiera contemplado en forma exigible el paralelismo de los grupos, hubiera implicado la formación de grupos con alumnos provenientes de diversas clases y escuelas, grupos artificiales por tanto, que distorsionarían totalmente la situación de aprendizaje. El siempre difícil problema a resolver de la equivalencia de los grupos, tuvo que ser enfocado en otra forma. Después de un largo cambio de ideas entre los colaboradores de la investigación, se consideró que el único camino posible a seguir consistía en elegir los maestros y trabajar luego con las clases de estos maestros, esperando que la cantidad de alumnos y el azar intervinieran en forma apreciable para la producción del paralelismo de los grupos.

Para elegir los maestros de condiciones más similares, nos dirigimos a las Inspeciones Nacional de Práctica y Departamental de Montevideo —cuya eficaz colaboración agradecemos— con el fin que nos indicaran maestros de Primer Año que trabajaran con uno y otro método y que tuvieran la más alta calificación. Se tardó cierto tiempo en hacer esta selección, pues se estaba a principios del año

lectivo, momentos en que muchos maestros cambian de clase, cuando no de escuela. Finalmente quedaron seleccionadas las clases de los siguientes maestros que pertenecen a las escuelas que se indican:

Maestros que utilizan el método global.

1. Escuela Nº 14. Srta. Elsa Romay.
2. Escuela Nº 27. Sra. Adriana Lavagna de Micheli.
3. Escuela Nº 70. Sra. María Rosa Martínez Reca.
4. Escuela Nº 79. Sra. Ema Haispuru de Patrón.
5. Escuela Nº 128. Sra. Alba Pena de Hernández.
6. Escuela Nº 172. Sra. María C. Pintos de Raymundo.

Maestros que utilizan el método analítico-sintético.

1. Escuela Nº 2. Srta. María Teresa Patiño.
2. Escuela Nº 131. Srta. Margarita Loyos.
3. Escuela Nº 77. Sra. Haydée Veneziano de Cleffi.
4. Escuela Nº 176. Sra. Gladys Docanto de Gestido.
5. Escuela Nº 73. Sra. Hilda Mancebo de Quartino.
6. Escuela Nº 29. Sra. Ana Elena Díaz de Bianchi.

La elección de las clases se vió dificultada porque se había resuelto realizar la experiencia sobre una muestra estratificada. Esto implicó la selección de las clases tomando en cuenta el nivel socio-cultural de la población escolar. Se había resuelto que intervinieran en la experiencia dos clases de cada uno de los niveles socio-culturales según la clasificación del ex-Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero". Esto implicó, por tanto, tres líneas de selección que fueron contempladas al mismo tiempo, a saber:

a) la excelencia de los maestros.

b) del método de enseñanza que utilizan.

c) el nivel socio-cultural de los alumnos.

La clasificación de las clases seleccionadas **según el nivel socio-cultural del material humano que concurre a la escuela**, es el siguiente:

A) Escuelas de nivel socio-cultural alto: Números 14, 27, 2 y 131.
B) Escuelas de nivel socio-cultural medio: Números 70, 79, 77 y 29.
C) Escuelas de nivel socio-cultural bajo: Números 128, 172, 73 y 176.

El número de alumnos que constituye la muestra es 515: corresponden 275 al método global y 240 al analítico sintético.

Escuelas	Método global			Método analítico sintético		
.....	V	N	T	V	N	T
Nivel A	51	46	97	44	41	85
Nivel B	54	39	93	37	40	77
Nivel C	41	44	85	33	45	78
Total	**146**	**129**	**275**	**114**	**126**	**240**

Los porcentajes resultan así:

Nivel A	19	16	35	18	17	35
Nivel B	20	14	34	15	17	32
Nivel C	15	16	31	14	19	33
Total	54%	46%	100%	48%	52%	100%

La muestra en su totalidad está integrada por 260 varones y 255 niñas. Encontramos que:

a) en la muestra, en general hay un 50 % de varones y un 50 % de niñas.
b) en las clases que aprenden a leer por el método global, hay predominio de varones, en tanto en las que lo hacen por el analítico-sintético predominan las niñas.
c) los tres niveles, A, B y C, están muy equilibrados dentro de la muestra, siendo algunos de los porcentajes en que interviene cada grupo en el total, iguales para ambos, y acusando otros una diferencia del 2 por ciento.

d) la mayor diferencia se da en los porcentajes parciales del nivel B, siendo de 5 por ciento para los varones y de 3 por ciento para las niñas.

Considerando lo anterior, podemos afirmar que las muestra son muy equilibradas y semejantes en cuanto a la estratificación: no lo son tanto en cuanto a la integración de los sexos en cada una de ellas, aunque sí en el total general.

Conocimiento del status de los alumnos de las clases elegidas.

Desde el planeamiento de la investigación se estuvo de acuerdo en que debía partirse, para el trabajo, de los puntos de vista ya indicados anteriormente selección de los doce maestros y de las clases según niveles socio-culturales con preferencia a ninguna otra variable. Pero este criterio serviría para conseguir la equivalencia de los grupos elegidos, sólo en los aspectos de la excelencia de los maestros y del nivel socio-cultural de los alumnos.

Era evidente que por muchos otros respectos, los dos grupos elegidos según los métodos de enseñanza, podrían diferenciarse fundamentalmente. Fue decidido que los alumnos de las doce clases deberían ser sometidos a una serie de pruebas para determinar su status en cuanto a los elementos considerados importantes para un buen aprendizaje de la lectura.

Para el estudio de los niños se escogieron los siguientes rubros y pruebas:

a) establecimiento de la edad mental (E. M.) y del cociente intelectual (C. I.): test de Kuhlmann-Anderson, Nivel Jardinera-Primer Año, según la adaptación realizada por el ex-Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero".

b) establecimiento de la madurez para el aprendizaje mediante un test confeccionado a ese fin sobre la base del "Reading Aptitude Tests, Primary Form, for prediction and analysis of reading abilities and disabilities, de Marion Monroe (Tests de aptitud para la lectura, Forma Primaria, para la predicción y análisis de las aptitudes e ineptitudes para la lectura) complementada por los tests ABC de Lourenco Filho y con la ideada con ese mismo fin por A. Ini-

zan. Se determinó la maduración en los aspectos visual, motor y auditivo.

c) establecimiento del grado de conocimientos que posee el niño al comenzar la escolaridad, para lo cual se confeccionó una lista con cifras, siglas conocidas en el ambiente, letras y números, que permitió establecer lo que conoce el alumno a su ingreso a la escuela primaria, previamente a todo aprendizaje académico.

d) establecimiento del nivel evolutivo del lenguaje mediante un estudio de las características linguísticas y fonoaudiológicas de cada niño. Se empleó para ello una ficha confeccionada por un equipo especializado, la que fue completada con la información ocular y manual. La primera se realizó por la prueba del telescopio y la segunda estuvo incluída en el test de aptitud para la lectura, complementada por la observación directa.

e) Determinación de las funciones simbólicas por la aplicación de la prueba Código A de la Escala de Bella Vista para Niños, de David Wechsler, según las instrucciones del ex-Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero".

f) determinación del grado de estructuración espacial: se realizó mediante una nueva versión de la prueba "Copia de Figuras" de la que es autora M. A. C. de Grompone.

g) determinación del nivel evolutivo de los alumnos en lo que se refiere a datos de interés para el aprendizaje. Se realizó mediante un Cuestionario y entrevistas personales a los padres.

Las investigaciones anteriores se llevaron a cabo siempre en el mismo local escolar, para lo cual se contó con la entusiasta colaboración no sólo de los maestros, sino también de los Directores de las respectivas escuelas. Muchas de ellas fueron realizadas en forma individual, otras en forma colectiva y todavía otras en forma mixta, es decir, en parte individual y en parte colectivamente.

— II —

ELABORACION ESTADISTICA DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS

El estudio estadístico de los resultados de las pruebas se fue realizando en forma tal que se obtuvo:

1º un resultado global en cada una de las pruebas o de los diversos aspectos de las mismas, por medio del cual se contaba si se cumplían los requerimientos de práctica en el estudio de los problemas de lectura.

2º el estudio comparativo de los resultados de los niños que aprendían por cada método a fin de establecer la equivalencia de los grupos.

3º el estudio comparativo de los resultados obtenidos por los niños que integraban los distintos niveles socio-culturales con el propósito de comprobar si existía entre ellos diferencias significativas.

Edad Cronológica.

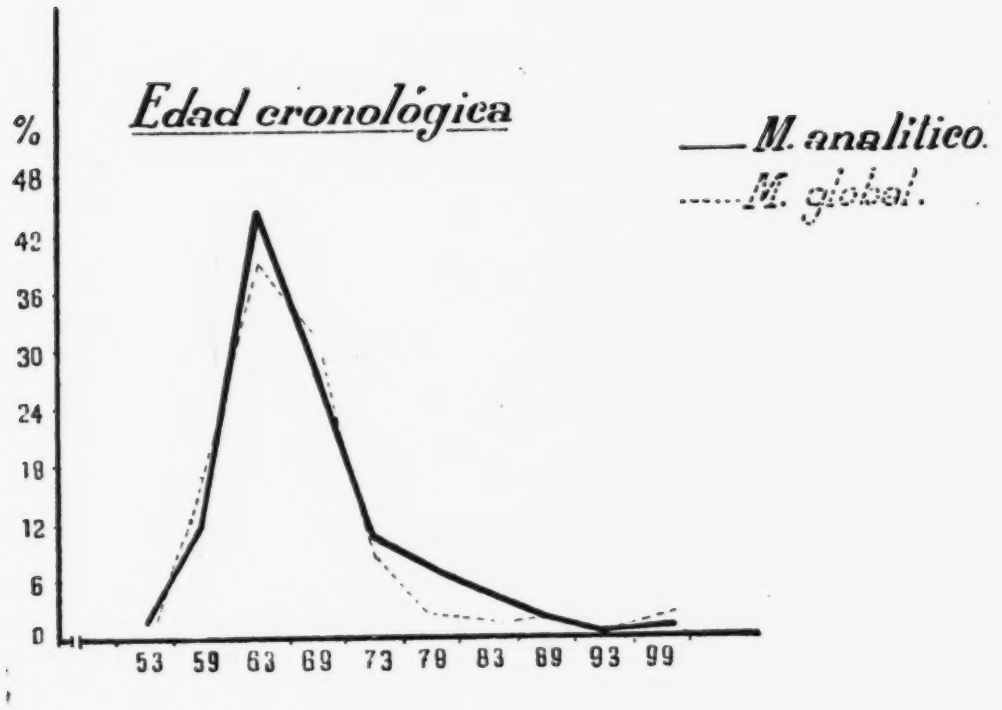
El elemento edad cronológica, nos pareció que debía ser estudiado como uno de los componentes importantes de las condiciones de los grupos a ser considerados, por sus posibles implicancias.

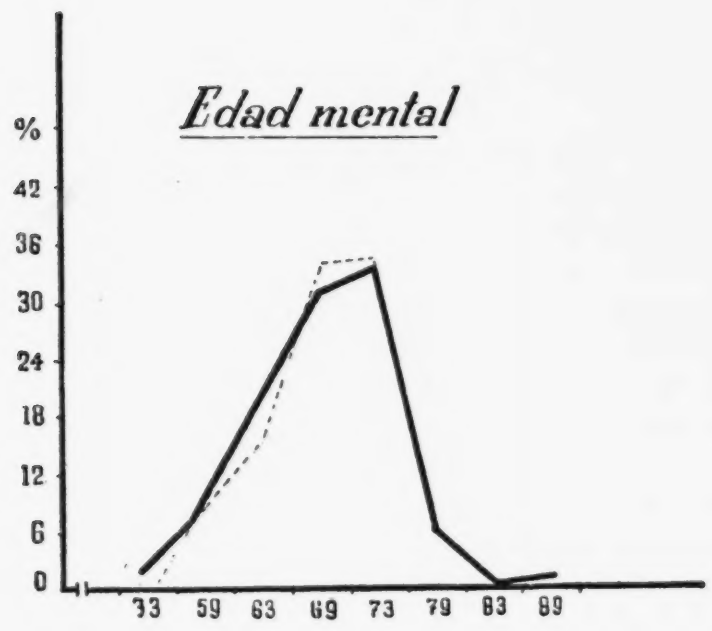
A este respecto se encontró:

a) que la media total de la muestra es de 6 años 7 meses, lo que está de acuerdo a lo corrientemente exigido para la iniciación del aprendizaje de la lectura.

b) que esta cifra de 6 años 7 meses es idéntica para cada uno de los métodos.

c) que la media de las Edades Cronológicas de los varones es ligeramente inferior a la de las niñas, ya que se sitúa, para el total de la muestra, en 6 años y 7 meses para los varones y 6 años 7 meses y ½ para las niñas. Esta misma distancia se produce dentro de los métodos con relación al sexo. Queremos destacar, sin embargo, que existe un alto porcentaje de alumnos que inician su escolaridad con menos de 6 años, pese a las disposiciones reglamentarias vigentes (en ese momento). Estos porcentajes son 14.4 % para los varones y 10 % para las niñas, 12.3 para el total. Si tomáramos como Edad Cronológica ideal para el ingrea la escuela 6 años y 6 meses, encontramos que más del 50 % del total se encuentra por debajo de esa edad, siendo los porcentajes 53.5 para los varones y 51.4 para las niñas y 52.5 para el total.


Edad cronológica
M. analítico.
M. global.
%
48
42
36
30
24
18
12
6
0
53 59 63 69 73 78 83 89 93 99


Edad mental
%
42
36
30
24
18
12
6
0
33 59 63 69 73 79 83 89

La Edad Mental y el Cociente Intelectual por el test Kuhlman-Anderson.

Los elementos Edad Mental y Cociente Intelectual, siendo ambos extremadamente importantes para juzgar la aptitud mental del alumno, deben ser considerados como de distinto valor en cuanto al posible pronóstico del aprendizaje, en este caso, el de la lectura. La Edad Mental en sí misma es un índice más valioso que el Cociente Intelectual en cuanto a que el niño haya llegado o no al nivel de la iniciación del aprendizaje académico. El Cociente Intelectual, por otra parte, nos da idea de si su desarrollo mental es adecuado o no para su edad, en primera instancia, y secundariamente nos permite también pronosticar si su aprendizaje será, por tanto, normal o no.

En lo referente a las Edades Mentales encontramos:

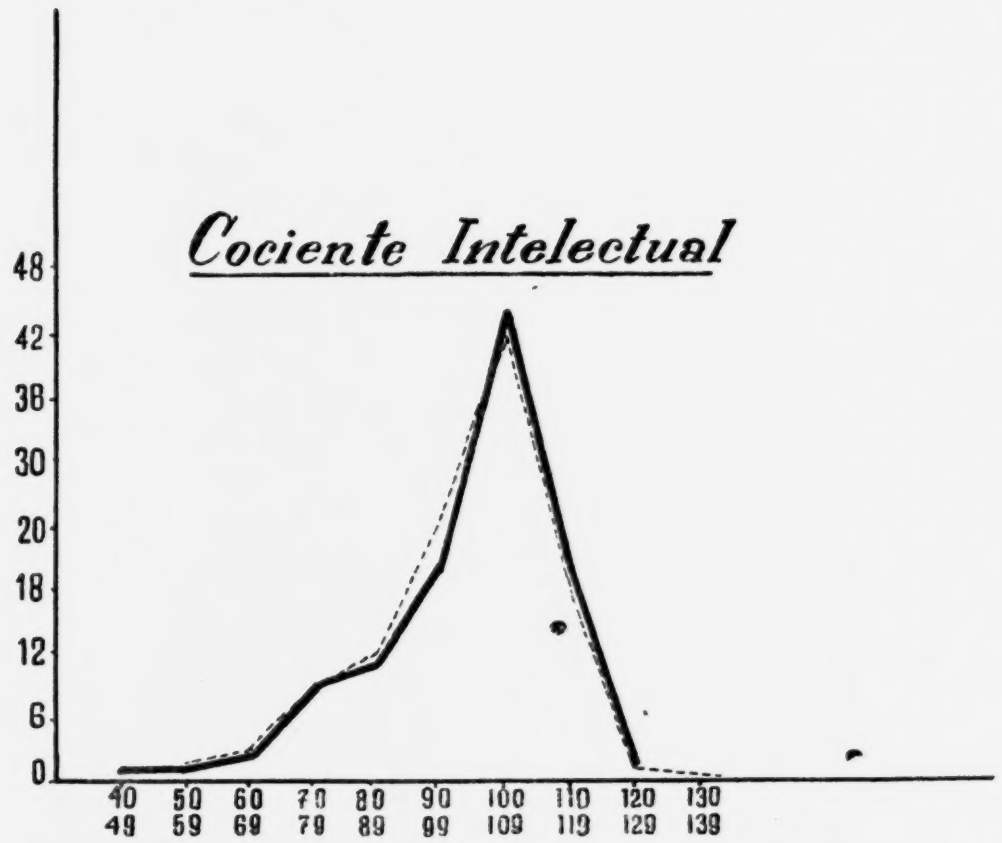
a) que la media general es de 6 años 9 meses, que es algo más alta de lo considerado teóricamente exigible para la iniciación del aprendizaje de la lectura.

b) que la misma media se mantiene para el total de los alumnos dentro de cada uno de los métodos, aunque en el método analítico-sintético es superior la media de las niñas y en el global la de los varones.

c) que para el total de la muestra también son idénticas las medias de niñas y de varones.

En lo referente a Cociente Intelectual, el estudio comparativo de los resultados dentro de los métodos, es el siguiente:

	Método global	Método analítico
Media	100.7	100.8
D. S.	11.40	11.95
D. S. de la Media	.76	.85
Diferencia de M	.008	



La diferencia no es significativa y los grupos pueden considerarse, pues iguales.

Por tanto, puede destacarse que desde el punto de vista del nivel mental la muestra que trabaja por el método global y la que lo hace por el analítico-sintético son comparables, presentando las mismas Medias y la misma variabilidad.

Establecimiento de la madurez para el aprendizaje.

La prueba utilizada está formada por los siguientes subtests:

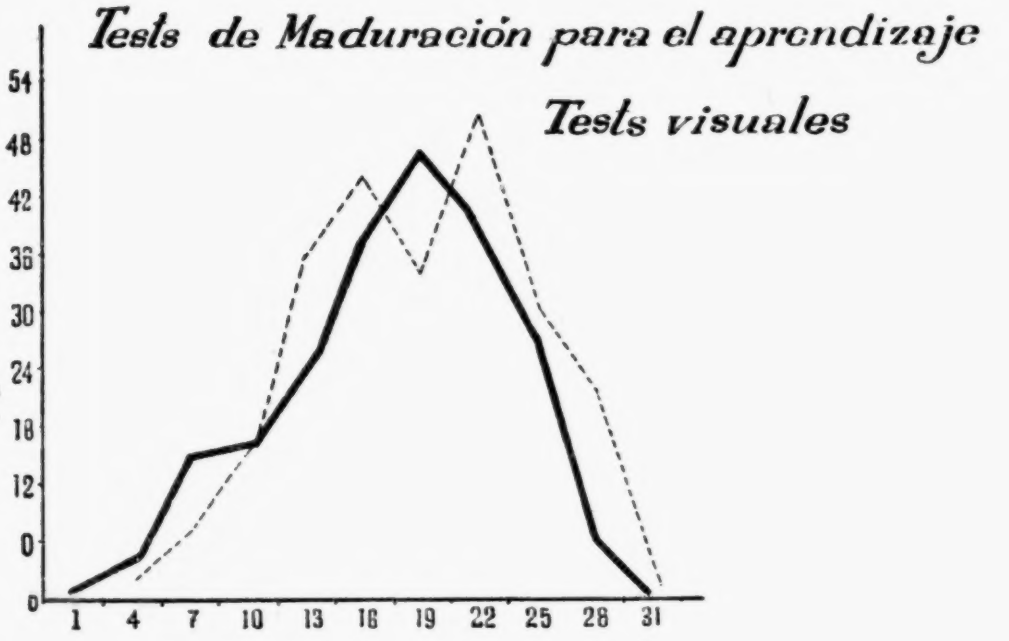
a) Test Visual Nº 1 para memoria y orientación de formas. Corresponde al Test Visual Nº 1 de Monroe.
b) Test Visual Nº 2 para control óculo-motor y atención. Corresponde al Test Visual Nº 2 de Monroe.
c) Test Visual Nº 3 para memoria visual. Corresponde al Test Visual Nº 3 de Monroe.

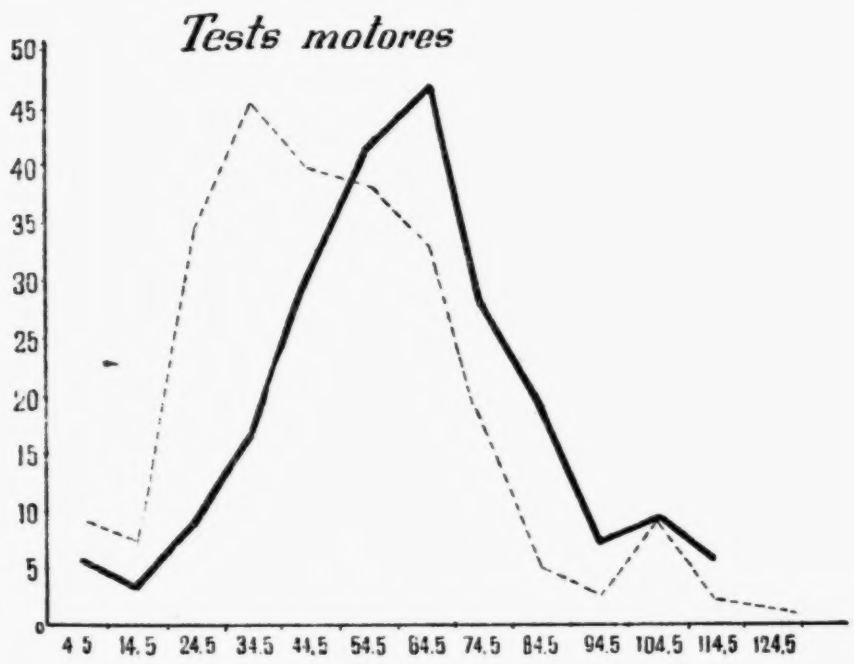
   Estos tres tests se totalizaron en un único resultado.
d) Test Motor Nº 1 para velocidad motriz. Corresponde al Tapping de Monroe.

e) Test Motor Nº 2 de motrocidad y visualización. Corresponde al Test Motor Nº 2 de Monroe.

Con estos dos tests también se totalizan un puntaje.

f) Memoria auditiva: es una prueba inspirada en el Test de Memoria Auditiva (repetición de siete palabras) de Lourenco Filho.





g) Ritmos a partir de un esquema visual: fue tomado de la Batería de Inizan, donde aparece con el nombre de Ritmos a la copia. Le fueron agregadas algunas series.

Tenemos en consecuencia, cuatro valoraciones, correspondientes a tests visuales, tests motores, memoria auditiva y ritmos visuales, que se consideraron separadamente. Por tanto, la Batería utilizada no llegó a un resultado único, total.

Se estudió en primer lugar, si la maduración para el aprendizaje de los niños que trabajarían con cada uno de los métodos, era semejante o distinta.

El siguiente es el cuadro de Medias y de Desviaciones Stan-

	T. visuales	T. motores	Mem. auditiva	R. visuales
		Método global		
M	18.91	47.73	4.31	20.63
D.S.	5.73	22.24	2.87	17.35
D.S. de la M	.37	1.43	.18	1.11
		Método analítico-sintético		
M	17.54	60.37	5.14	27.81
D.S.	5.74	22.68	2.41	19.50
D.S. de la M	.39	1.54	.16	1.32

Las diferencias de las Medias resultaron siempre significativas, apareciendo en los tests visuales como superior en maduración el grupo que aprendía por el método global y en los otros tests, el que aprendía por el método analítco-sintético. Debemos aclarar que esta prueba, por diversas razones, fue aplicada no al comienzo del año lectivo, sino cuando los alumnos tenían aproximadamente dos meses de escolaridad. Consideramos, por tanto, que en vez de reflejar solamente el grado de maduración para el aprendizaje, podría indicar ya la incidencia del factor método en la manera de asimilar los conocimientos.

Nivel de lenguaje.

Fueron estudiados los siguientes aspectos: el nivel de vocabulario, la articulación, y, en caso de que ésta fuera alterada, si podía afectar o no el proceso de lectura.

El nivel de vocabulario fue clasificado, después de mantenerse una conversación con los niños, en Muy Bueno, Bueno, y Pobre, encontrándose los siguientes porcentajes para cada uno de los métodos:

	Global %	Analítico %	Total %
Muy Bueno	7.9	12.5	9.8
Bueno	60.3	56.3	58.4
Pobre	31.8	31.2	31.6

El porcentaje de vocabulario pobre para los dos métodos es prácticamente idéntico: la diferencia en el nivel de Muy Bueno favorece al método analítico. Si consideramos la población en total, puede concluirse que un tercio de la población media tiene vocabulario pobre.

Con el fin de estudiar si había diferencias entre los varones y las niñas en relación al vocabulario, diferencia que es corriente encontrar señalada en los investigadores de esta área, se separaron los resultados por sexo, encontrándose lo siguiente:

	Global		Analítico		Total	
	V	N	V	N	V	N
Muy Bueno	7.0	8.8	13.0	10.8	9.7	9.8
Bueno	64.3	55.8	53.3	59.4	59.3	57.6
Pobre	28.6	35.3	33.6	29.7	30.9	32.4

Por tanto, no se encontró confirmación de que las niñas tuvieran mejor vocabulario que los varones.

Los resultados del estudio de la articulación fueron los siguientes:

	Global	Analítico	Total
Normal	53.7	49.5	51.7
Alterada	46.2	50.4	48.2

Estos elevadísimos resultados en cuanto a la alteración de la articulación hallan su explicación en la edad de los niños, que están cambiando la dentadura provisoria y que al perder los incisivos inferiores no pueden pronunciar algunos sonidos en condiciones normales.

También fue tomada en consideración, como ya hemos dicho, la posibilidad que las alteraciones incidieran en el aprendizaje de la lectura. Partiendo del cuadro anterior estas posibilidades se dan así:

	Global	Analítico	Total
	—	—	—
Afecta la lectura	27.6	48.1	37.8

En la población total considerada estos resultados son:

	Global	Analítico	Total
	—	—	—
Afecta la lectura	12.8	24.3	18.3

Por tanto, los alumnos que aprenden por el método analítico están en peores condiciones que los del otro método, en cuanto a la articulación.

La clasificación de las alteraciones es la siguiente:

	Global	Analítico
	—	—
Rotacismo	24.1	33.6
Yeísmo	41.0	37.2
Sigmatismo	45.5	25.4
Alt. sinfones	32.1	47.2
Fonemas	10.9	1.0

El número de alteraciones por niños es de 2.07 en el global y de 1.94 en el analítico. Esta es la razón por la cual los porcentajes sobrepasan el punto crítico de 100 %. Hay, además, otras alteraciones que se presentan en proporciones tan magras que no han sido tomadas en cuenta, pero que naturalmente fueron consideradas al calcular el promedio de alteración por niño.

Se pueden considerar como equivalentes el número de las alteraciones encontradas por niño, sin tener en cuenta la calidad de las mismas.

Lateralidad.

El estudio de las lateralidades visual y manual produjo el siguiente cuadro:

	Global %	Analítico %
	—	—
Mano derecha dominante	95	95
Mano izquierda dominante	5	5

Ojo derecho dominante	52	52
Ojo izquierdo dominante	48	48
Lateralidad óculo-manual cruzada	47	44
Lateralidad óculo-manual s/cruzar	53	56

Forma de cruce. (con reducción de la lateralidad cruzada a 100 %)

M.D./O.I. dominantes	96	99
M.I./O.D. dominantes	4	1
M.D./O.D. dominantes	95	92
M.I./O.I. dominantes	5	8

Tomados aisladamente los porcentajes en que se dan los dominios visual y manual son idénticos para los dos grupos: la lateralidad cruzada se da en proporciones similares incluso cuando se determina qué tipo de cruce se presenta.

Funciones simbólicas.

Los resultados del Test Código de WISC se dieron en la siguiente forma:

	Global	Analítico
	—	—
M	28.75	26.47
D.S.	11.79	12.39

La diferencia de Medias tampoco es significativa.

Estructuración espacial.

Los resultados encontrados en la prueba Copia de Figuras fueron los siguientes:

	Global	Analítico
	—	—
M	14.40	13.82
D.S.	6.26	7.16

La diferencia de Medias tampoco es significativa.

Puede, pues, concluirse en términos generales, que los grupos elegidos según la determinante excelencia de los maestros, SON IGUALES, pues las pequeñas diferencias halladas, se compensan las unas con las otras.

Conocimientos anteriores.

Los resultados encontrados en esta averiguación fueron los siguientes:

	Global	Analítico
	—	—
M	9.32	10.56
D.S.	4.40	4.86

Las diferencias de M son significativas.

Los standards utilizados para las diversas pruebas —con excepción del Kuhlmann-Anderson que tenía un standard estabilizado por el Laboratorio de Psicopedagogía "Sebastián Morey Otero"— se obtuvieron en base a los niños que intervinieron en la experiencia. Para ello se constituyó una muestra proporcional dentro de la muestra, por el sistema de números al azar y se trabajó con la misma para calcular los standards de todas las pruebas.

— III —

INFLUENCIA DEL NIVEL SOCIO - CULTURAL

La influencia del nivel socio-cultural fue vista por comparación con la media general de la población y por la de los niveles entre sí.

Los cuadros generales de los resultados medios para toda la población testada son los siguientes:

	Población en general		Nivel A		Nivel B		Nivel C	
	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.	M	D.S.
E. C.	6.7	9m.5d.	6.4	4m.16d.	6.8	9m.6d.	6.9	11m.d.
E. M.	6.9	6m.35d.	6.9	0m.6d.	6.10	4m.15d.	6.7	6m.22d.
C. I.	100.8	10.75	103.72	9.25	101.80	9.70	96.29	13.31
Tests visuales	18.26	5.82	19.38	5.67	19.02	5.97	15.98	5.12
Tests motores	53.94	22.72	55.94	22.40	50.86	24.80	55.09	24.57
Memoria auditiva	4.73	2.68	5.27	2.22	4.39	3.10	4.59	2.65
Ritmos visuales	24.80	18.90	31.37	20.65	20.34	17.20	21.07	20.82
Copia de figuras	14.32	6.87	15.00	6.22	12.74	6.66	16.44	7.35
Código	27.46	12.27	28.75	12.45	29.50	11.67	24.73	11.40
Conoc. ant.	9.52	4.53	11.77	3.91	9.42	4.76	7.01	4.41

La influencia del nivel socio-cultural se acusa en las siguientes mediciones:

Cociente Intelectual.
Edad Mental.
Conocimientos anteriores.

En efecto, en estos tres elementos a medida que el nivel socio-cultural desciende, los resultados bajan también. Si en la Edad Mental este hecho no aparece como muy evidente, es porque la Edad Cronológica de los chicos aumenta también a medida que el nivel desciende, hecho que hace levantar la Edad Mental, aunque no el cociente, como hemos visto, lo que demuestra que este es un hecho aparente y no real. Los conocimientos anteriores, adquiridos previamente a la entrada a la escuela son tanto más altos cuanto mejor es el nivel socio-cultural.

En todas las demás mediciones no se alcanza a advertir el peso de este nivel; todo sucede como si él no tuviera influencia en un sentido determinado en las habilidades medidas. En efecto, nos encontramos a veces con resultados superiores en las escuelas de tipo B o C con relación a las de tipo A; otras encontramos las de tipo B como superiores tanto a las del nivel C como también a las del nivel A.

Creemos que este hecho puede interpretarse, en vista de que en algunos sectores queda perfectamente señalada la influencia de los niveles socio-culturales, como que en el grupo de habilidades que mencionamos en los primeros términos ese nivel tiene influencia; en cuanto a las que aparecen en último término, la influencia del nivel socio-cultural no es tan clara, debiendo ser objeto de nuevas investigaciones si este es un problema ajeno en gran parte, si no totalmente, a la influencia del medio, o si se debe investigar con instrumentos diferentes.

— IV —

EL METODO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

Los datos sobre el método de enseñanza de la lectura se recogieron a través de-a) un trabajo que presentó cada maestro, en el que a nuestra sugerencia describieron por extenso cómo enseñan a leer, y-b) la contestación a un cuestionario propuesto, con

el fin de complementar los datos anteriores, en el que entre otras cosas se les preguntaba sobre las razones por qué habían elegido el método, etc.

Tanto los maestros que usan un método como otro, tienen entre sí muchas diferencias en la manera de usarlos; pese a ello tratamos de resumirlos extrayendo de las descripciones las características comunes.

Las características comunes en el método analítico-sintético son las siguientes:

1. El maestro no entra descarnadamente a la enseñanza de la lectura, sino que hace una motivación por medio de cuentos y en general las palabras con que va a comenzar la enseñanza de la técnica, aparecen en el cuento en lugar destacado, bien como nombre de personajes, como acciones realizadas, etc.
2. Todas empiezan la enseñanza por las vocales, pero mientras unas enseñan las cinco una a continuación de otra, otras enseñan solamente dos y pasan ya a una consonante.
3. Al comenzar a enseñar las consonantes, todas forman palabras con sentido; todas eluden trabajar con palabras sin sentido y con repeticiones de sílabas.
4. Todas usan frases desde el comienzo y tratan de que estas frases sean oraciones con sentido completo, aunque no siempre lo logran.
5. Todas van agregando consonantes, combinándolas con las vocales y con las otras consonantes ya conocidas, hasta completar los requerimientos del programa escolar.
6. Todas hacen algunas prácticas de globalización con el nombre del día de la fecha, de los signos aritméticos, con el nombre de los niños, órdenes para problemas, etc.
7. Todas van aumentando el largo y la complejidad de las lecturas tanto en lo que se refiere a la palabra como a la frase. Para lograr esto algunas recurren a tarjetas de lectura, otras a loterías de sílabas, otras a órdenes de lectura, como trabajos complementarios.
8. Todas hacen libro de clase; estos libros de clase se diferencian solamente en que algunas usan caracteres manuscritos y de imprenta simultáneamente y otras sólo uno de ellos.

9. Todas usan libros de cuentos.
10. Todas hacen Copia y Dictado en el transcurso de la enseñanza de la escritura. Algunas además, hacen autodictado.
11. Algunas maestras usan también los textos oficiales de lectura.
12. No hay orden alguno para la enseñanza de las consonantes, aunque es corriente que la primera enseñada sea la **s**.

A su vez las características comunes del método global son las siguientes:

1. Todas parten de un texto compuesto de varias oraciones o de una oración relacionado con la vida diaria del niño o de la clase.
8. Algunas motivan este texto en observaciones y experiencias realizadas en la clase y otras en conversaciones.
3. Todas escriben el texto o la oración que se eligió, ya sea en carteles o en el pizarrón. Algunas lo hacen además en hojas que pasan a formar el libro del alumno.
4. Todas hacen leer y copiar el texto o la oración como un todo.
5. Todas hacen ilustrar el texto por los niños.
6. Las que partieron de un texto pasan al estudio y reconocimiento de oraciones aisladas.
7. El pasaje a la palabra se hace de distintas maneras y a distintas alturas del año. Algunas aislan desde el comienzo, palabras de la frase y siguen simultáneamente traba jando frase y palabras; otras introducen algunos vocablos totalmente nuevos pero que les son útiles para formar nuevas oraciones; por último, otras mantienen las frases mucho tiempo y solo cuando han acumulado una buena cantidad de ellas pasan a la palabra.
8. Todas tratan de que los niños, con las palabras aisladas de diversas frases formen nuevas oraciones.
9. Vencida la etapa anterior, todas tratan de hacer aislar sílabas dentro de la palabra, usando como material palabras que tienen sílabas comunes.
10. Todas tratan de que el niño combine estas sílabas y descubra nuevas palabras.

11. Finalmente todas llegan al fonema y a la formación de nuevas sílabas y palabras.

Pese a las divergencias fundamentales que los dos métodos intrínsecamente comportan, encontramos una marcada influencia de las técnicas que introdujo la aparición del método global, particularmente incluir la lectura en la vida del niño. Esto hace que como fuente importante de motivación para la lectura, se encuentren las experiencias vividas por aquél, tratando de eliminar todo lo que carezca de sentido en el aprendizaje. A su vez la influencia del método analítico sobre el global, método que tradicionalmente había sido utilizado en nuestro sistema educativo durante muchos años, se percibe en el hecho de que el pasaje a la sílaba y al análisis de la palabra se hace relativamente temprano y a mediados del año lectivo o cuanto más, antes de finalizar el mismo todos los alumnos están ya trabajando en análisis de palabras.

Sobre las razones de utilización de uno u otro método, se les pidió a los maestros que contestaran un cuestionario.

Del análisis de las respuestas extraemos:

1. Entre las razones más importantes por las que eligen el método global las maestras que lo practican, figuran: la mayor experiencia en él la novedad, por resultarle más grato al maestro y al niño. Los maestros del analítico aducen también la experiencia, agregando la mayor facilidad del niño ante él porque induce al trabajo de descubrimiento personal.
2. En lo que respecta a los años de experiencia que tenían los maestros de las clases en el método que utilizaban, en el método global oscila entre 3 y 7 años y en el analítico entre 4 y 10.
3. La mayor ventaja que encuentran los maestros que aplican el método global es el interés por la lectura, que despierta y el hecho de que no deja de lado al niño que no aprende. Los del analítico ponen el acento en la adquisición más rápida del proceso, la adquisición de mejor ortografía y el fácil contralor de los conocimientos adquiridos.
4. La mayor desventaja del método global, según la opinión de estos maestros, es que no se aprende a leer en un año y el tiempo que requiere la preparación del material. Los

maestros del analítico observan la limitación que se impone al comienzo en la formación de oraciones, que provoca cierta monotonía en el aprendizaje.

5. Los maestros de ambos métodos consideran que en el mes de setiembre el 50 % de sus alumnos ha adquirido la técnica de la lectura.
6. En cuanto al porcentaje de alumnos que no son promovidos a causa de la lectura al final del Primer Grado, los maestros del global lo estiman entre el 2 y el 6 % y los del analítico entre el 6 y el 7 %.
7. La mayoría de los maestros han enseñado a leer en alguna oportunidad en el Primer Grado, por el método que en la actualidad no practican y las razones por las cuales han cambiado varían desde razones de convicción personal hasta las de problemas de organización escolar, que los llevó a tener que utilizar un método que no era el de sus preferencias.
8. Los años de experiencia en la enseñanza de la iniciación de la lectura oscilan entre 6 y 14 para los maestros del global y entre 5 y 15 para los del analítico.

Algunas de estas apreciaciones hechas por los docentes no se confirmaron luego en nuestra investigación; otras eran puramente personales y no tuvieron ninguna proyección en las diversas áreas investigadas.

— V —

EVALUACION DE LOS RESULTADOS DE LOS METODOS

El resultado del aprendizaje de los alumnos fue medido dos veces durante el transcurso de la experiencia.

1. A principios de agosto, fecha fijada entre los experimentadores y los maestros de las doce clases, que consideraron que en ese momento los alumnos ya sabían leer algo y podían ser medidos en esta área. Para esta prueba fue imprescindible dirigirse a todos los maestros pidiéndoles detalles sobre la altura de la enseñanza en ese momento: cuando se trató del método analítico se solicitaron las letras ya enseñadas y cuando se trató del global, las cláusulas sabidas. Esta primera indagación mostró lo que ya

sospechábamos, o sea la enorme variación seguida por los doce maestros que intervinieron en la experiencia. Se nos hizo necesario programar tantas pruebas informales como clases, para que en cada caso se contemplara con absoluta neutralidad lo enseñado por los docentes. En las pruebas del método analítico se utilizaron las letras enseñadas y en las del método global, frases hechas con partes de frases ya enseñadas también.

2. En la última quincena de noviembre se realizó la prueba definitiva de conocimientos, la misma para todas las clases. Esta prueba constó de lectura, dictado y redacción.

3. En razón de que algunos maestros, particularmente los partidarios del método global, sostuvieron que este método no mostraba sus ventajas tan pronto como al final de un año lectivo, a fines del año 1965 se buscaron a los alumnos que habían sido seleccionados y se los sometió nuevamente a las siguientes pruebas: lectura, dictado, copia y redacción. Estas pruebas fueron tomadas entre la última quincena de noviembre y la primera de diciembre.

Resultados de 1964

Prueba de lectura

Fue realizada siguiendo los lineamientos generales del "Leavell Analytical Oral Reading Test", Forma A. Sección Lectura.

Consta de cuatro textos correlacionados, de dificultad creciente, que son dados a leer individualmente, en voz alta. Se computa el tiempo de lectura, el número de errores y la comprensión del texto. Los tres datos arrojados se conjugan luego, en una sola expresión numérica. Fueron tomados en consideración para la prueba de finales de Primer Año, solamente los trozos 1 y 2.

Los resultados encontrados son los siguientes:

.	Método global	Método analítico
M	12.47	15.76
D. S.	9.93	10.62
D. S. M	.65	.73

De acuerdo a estos resultados, la diferencia de Medias arroja un valor de 3.35 lo que muestra la ventaja de los alumnos que aprendieron por el método analítico, ya que esta diferencia es significativa.

Se estudió como complemento el % de alumnos que tuvieron 0 punto en la prueba:

	% de alumnos con 0 punto
Método global	29.61
Método analítico	22.11

Estos hallazgos, coherentes con los anteriores, muestran que al finalizar el año hay muchos más alumnos que no aprendieron a leer absolutamente nada, entre los enseñados por el método global que por el analítico.

Más claro puede verse esto considerando a los alumnos divididos en tres grupos, de acuerdo a las áreas de la curva normal, cuyos porcentajes teóricos son los siguientes:

Grupo superior 30.9 %
Grupo medio 38.2 %
Grupo inferior 30.9 %

Los porcentajes halados fueron los siguientes:

		Método global		Método analítico	
	Teórico	%	Diferencia	%	Diferencia
G. S.	30.9	24	—6.9	38	+7.1
G. M.	38.2	38		35	—3 2
G. I.	30.9	38	+7.1	27	—3.9

Como se aprecia en el cuadro anterior, el grupo superior tiene en el método analítico, su porcentaje aumentado, lo que concomitantemente hace descender los de los otros dos grupos. Lo contrario sucede en los sujetos que aprendieron por el método global.

Aparece a continuación el estudio según los grupos teóricos, divididos por niveles socioculturales.

Teórico	Nivel	Método global %	Diferencia	Método analítico %	Diferencia
	A	20	—10.9	49	+18.1
Sup. 30.9	B	31		38	+ 7.1
	C	21	— 9.9	24	— 6.9
	A	43	+ 4.8	33	— 5.2
Medio 38.2	B	39	— 0.8	39	+ 0.8
	C	32	— 6.2	34	— 4.2
	A	37	+ 6.1	18	—12.9
Inf. 30.9	B	30	— 0.9	23	— 7.9
	C	47	+16.1	41	+10.1

La relación entre los métodos con los niveles socioculturales muestra:

1. Que en las escuelas de nivel alto, en el método analítico, los porcentajes del grupo superior suben enormemente, con el consiguiente descenso de los mismos en los restantes grupos. En el método global, lejos de suceder lo mismo, no llega a alcanzarse el porcentaje teórico (en el grupo superior), habiéndose hecho el desplazamiento, como es natural, hacia los otros dos grupos restantes.

2. En las escuelas de nivel medio, ha sucedido algo similar, aunque en proporciones más modestas, con los desplazamientos de los grupos en el método analítico; en cuanto al método global, podemos considerar que los números reales encontrados se sobrecubren con lo esperable, no habiéndose producido desplazamientos hacia ningún lado.

3. En las escuelas de nivel sociocultural bajo, en ambos métodos los desplazamientos se hacen hacia el grupo inferior, pero es visible que el trasiego ha sido de menos volumen en el método analítico que en el global.

En consecuencia, también en esta discriminación el método analítico resulta con grandes ventajas sobre el método global.

Las diferencias de Medias en relación a los niveles socioculturales son las siguientes:

Nivel	Método global		Método analítico		Dif. M
	M	D.S.	M	D.S.	
A	11.34	9.32	18.35	10.35	4.52
B	13.67	9.63	16.65	10.53	1.71
C	11.26		11.30		

En las escuelas de alto nivel, es muy evidente la diferencia que establece el método, siempre en favor del analítico; en las escuelas de nivel medio e inferior no es apreciable la diferencia que establece el método.

Estos resultados no confirman la idea que generalmente se sostiene de que el método global favorece el aprendizaje de los alumnos que pertenecen a niveles socioculturales altos. Al contrario, en este cuadro, la significación va en sentido decreciente en relación con la calidad de los niveles, solamente en el analítico.

Prueba de ortografía. Dictado

La prueba de dictado realizada colectivamente, fue también la misma para los doce clases. En ella se computó:

1) La ortografía natural por un lado, que consistió en considerar como sin errores todas las palabras que estaban escritas en forma que leídas resultaban correctas, aunque estrictamente hablando tuvieran faltas ortográficas. Para la ortografía natural, "caza" escrita con "s" así como la palabra "hombre" escrita sin hache, no tienen errores.

2) La ortografía arbitraria, en la cual se computaron como correctas solamente las palabras escritas sin ningún error. Se establecieron los resultados estadísticos, separadamente, como se aprecia a continuación:

Ortografía natural

	Método global	Método analítico
Media de palabras correctas ..	21.00	24.04
D. S.	9.46	8.30
D. S. M.	.65	.58
Diferencia de Medias 3.57		

Ortografía arbitraria

Media	20.64	23.36
D. S.	9.60	8.36
D. S. M.	.65	.59
Diferencia de Medias 3.09		

En cuanto a la ortografía, por tanto, como era de esperar, sea en la arbitraria como en la natural, los resultados favorecen al método analítico, ya que tanto en la una como en la otra, las diferencias de Medias son significativas.

Podemos estudiar ahora las diferencias a través de los niveles socioculturales. El cuadro aparece a continuación:

Nivel	Método global		Método analítico		Dif. M
	M	D.S.	M	D.S.	
A	21.74	7.92	25.64	7.44	3.12
B	23.64	8.16	25.21	7.04	1.24
C	17.18	11.44	20.50	9.81	1.72

Este cuadro repite exactamente lo que se vio en el correspondiente a la lectura.

Prueba de redacción

El tema dado a los alumnos, luego de compulsar la opinión de los maestros, fue "El animal que conozco". Este animal fue, en general, un animal doméstico que los alumnos habían observado en la clase en el curso del año; en otros casos, cuando este hecho no se había producido, fue un animal conocido en las visitas al zoológico. En todos los casos el niño tuvo libertad de elegir al animal a describir.

Las redacciones fueron valoradas con el criterio sustentado en el Essay Test, Nivel 4 (Sequential Tests of Educational Progress-Cooperative Test Division). Esta escala comprende los puntajes 1 a 7 al que se agregó el puntaje 0 en los casos en que hubo imposibilidad de redacción.

Los resultados por método fueron los siguientes:

Nivel	Método global	Método analítico
M	3.23	3.22

Por tanto, los métodos no arrojan diferencias en este respecto. Los resultados por nivel sociocultural son los siguientes:

Nivel	Método global	Método analítico
A	3.57	3.63
M	3.45	3.27
C	2.58	2.67

Cualquiera sea, por tanto, el método de la enseñanza de la lectura, no hay diferencias en la redacción; pero sí la hay teniendo en cuenta el nivel sociocultural. A mejor nivel, la redacción se efectúa mucho más efizcamente. Este nivel tiene, por tanto, influencia decisiva en la actividad que estamos considerando.

Repetidores

Los repetidores a fin de año son los siguientes:

Método analítico-sintético			Método global		
Esc.	Rep.	%	Esc.	Rep.	%
2	5		14	3	
131	7		27	2	
77	2		70	9	
		16			14
29	4		79	4	
73	11		172	10	
176	9		128	8	
	—			—	
	38			36	
	—			—	

Se consideraron los repetidores en relación no a la cantidad de alumnos que comenzaron el año, sino a la de los que lo terminaron. Por tanto, estuvieron eliminados del cuadro, —a) los desertores escolares y —b) los alumnos que durante el transcurso del año fueron pasando a las clases de Recuperación Pedagógica.

Los cuadros de repetidores por niveles socioculturales son los siguientes:

Nivel	Rep.	%
A	17	10
B	19	11
C	38	25
	—	—
	74	15
	—	—

Resulta evidente de estos cuadros que la población que pasa a 2º Grado es prácticamente similar; en otras palabras, que ninguno de los dos métodos se ve favorecido por la eliminación de un número mucho más abultado que el otro, de alumnos malos.

— VI —

EVALUACION DE LOS RESULTADOS A UN AÑO DE DISTANCIA

Durante la investigación llevada a cabo y en otras oportunidades, las autoras habían oído decir que los resultados del método global muchas veces no se advertían al finalizar el Primer Grado escolar, sino más tarde.

Esto nos llevó a realizar nuevas pruebas a la finalización del año siguiente, cuando los alumnos que habían tomado parte en la experiencia estaban terminando de cursar el Segundo Grado.

Se hicieron las siguientes pruebas: (1)

Lectura.
Dictado.
Copia.
Redacción.

---

(1) En el Segundo Grado se trabajó solamente con 307 niños, de los cuales 169 pertenecen al método global y 138 al analítico. La diferencia con el número de Primer Año está producida por los alumnos repetidores y por los que salieron de la escuela.

Prueba de lectura

Se trabajó con la misma prueba utilizada en el examen final del Primer Grado, ya que ella tiene suficiente flexibilidad para adaptarse a distintos niveles de conocimientos.

Los resultados fueron los sguientes:

	Método global	Método analítico
M	43.06	39.29
S.	17.55	19.75
D. S. M.	1.33	1.64

Esta diferencia, por tanto, no es significativa y de ninguna manera dio razón al comentario que corría.

De acuerdo a las áreas de la curva normal la distribución fue la siguiente:

	Teórico	Método global		Método analítico	
		%	Diferencia	%	Diferencia
G.S.	30.9	34	+3.1	28	—2.9
G.M.	38.2	41	+2.8	38	—0.2
G.I.	30.9	25	—5.9	34	+3.1

Antes de comentar las diferencias de las áreas de la curva normal, rehicimos este cálculo, eliminando una de las escuelas en la cual constatamos errores en la aplicación de la prueba. Esta eliminación fue muy meditada y discutida entre los componentes del equipo del trabajo, porque es una escuela de nivel C que de hecho se elimina de entre los resultados del método analítico, lo que podría ser interpretado como una manera de favorecer los resultados por este método. Finalmente rehicimos los cálculos para compararlos con los resultados totales mostrados en el cuadro anterior.

La variación sufrida entonces fue la siguiente:

	Teórico	Método global		Método analítico	
		%	Diferencia	%	Diferencia
G.S.	30.9	34	+3.1	33	+2.1
G.M.	38.2	41	+2.8	41	+2.8
G.I.	30.9	25	—5.9	24	—4.9

Resulta indudable que al final del 2º Grado los niños que aprendieron por los dos métodos leen de manera similar; pero es igualmente indudable que habiendo llegado al final del año anterior, los del método global en inferioridad de condiciones, han mejorado notablemente en este segundo año de estudios. Por tanto, esta constatación confirma en forma objetiva el juicio que le habíamos oído expresar a muchos maestros.

De acuerdo a los niveles socio-culturales las Medias se dan así:

	M	D.S.
Nivel A	52.52	11.3
Nivel B	38.40	15.4
Nivel B	43.07	16.1

Estas medias están obtenidas con la exclusión de la escuela en que se había cometido error en la aplicación de la prueba, de donde ha resultado la eliminación de una en el nivel C. La gran mayoría de los niños que quedaron formando este grupo —ya que en una clase se eliminaron por distintas razones muchos alumnos— son de una única clase que pasó al Segundo Grado en compañía de su maestra, quien por otra parte, asegura que ella en dos años enseña a leer a todos sus alumnos. Parece que estos resultados tan altos, incluso superiores a los niños de las escuelas de tipo B, le dan completamente la razón.

Pruebas de ortografía

Dictado. La prueba de dictado fue realizada colectivamente como en el Primer Grado y en ella se computó solamente la ortografía arbitraria. (1)

Los resultados fueron los siguientes:

	Método global	Método analítico
Media de errores ..	24.6	20.9
D.S.	20.45	16.10
D.S.M.	1.94	1.30
Dif. de Medias 1.94		

(1) La cantidad de faltas en el dictado en este grado fue calculada por el índice siguiente: cantidad de errores entre cantidad de palabras escritas.

Esta diferencia, que es en favor del método analítico, puede considerarse significativa al 5 %.

La distribución de las zonas en relación a la curva normal muestra lo siguiente:

	Teórico	Método global		Método analítico	
		%	Diferencia	%	Diferencia
G.S.	30.9	19	—11.9	28	—2.9
G.M.	38.2	51	+12.8	41	+2.8
G.I.	30.9	30	— 0.9	31	+0.1

La distribución del analítico es bastante semejante al de la curva normal; en cuanto al global hay una gran cantidad de sujetos en la zona media, muy superior a lo previsto, con un porcentaje muy inferior en los niveles superiores. El inferior es prácticamente igual. Por tanto, persiste la superioridad del método analítico.

Los resultados por niveles socio-culturales son los siguientes:

	M	D.S.
Nivel A	18.35	10.6
Nivel B	23.15	16.4
Nivel C	38.90	22.1

Se nota claramente el aumento de la cantidad de errores al descender en los niveles socio-culturales.

Copia. (2) Los resultados de la copia fueron los siguientes:

	Método global	Método analítico
Media de errores	12.69	13.41
D.S.	11.55	14.95
D.S.M.	0.85	1.18

Dif. de Medias: no significativa.

(2) La cantidad de faltas en la copia en este Grado, fue calculada por el índice siguiente: cantidad de errores (no de palabras mal escritas) entre cantidad de palabras copiadas.

Los niños del analítico, que mientras aprendían a escribir hicieron muchos dictados, realizan esta tarea en forma netamente superior a los del global; los chicos del global, que se puede decir que aprendieron a escribir copiando, no resultan en ventaja ahora frente a los que aprendieron por el otro método, si comparamos las medias, pero presentan mayor estabilidad si comparamos la dispersión.

Los niveles socio-culturales funcionaron así:

	M	D.S.
Nivel A	9.48	9.0
Nivel B	11.08	7.6
Nivel C	17.74	17.35

El resultado se ajusta por tanto, a lo esperado.

Con respecto a la curva normal los hechos son los siguientes:

	Teórico	Método global		Método analítico	
	%	Diferencia	%	Diferencia
G. S.	30	— 0.9	29	—1.9
G. M.	50	+11.8	43	+4.8
G. I.	20	—10.9	28	—2.9

Pese a que la diferencia de Medias no pone en ventaja a ningún método, la distribución de los % con respecto a las áreas de la curva normal, señala una ventaja a favor del método global, ventaja que consiste en la disminución del % de sujetos del nivel inferior, por su pasaje al nivel medio: el 50 % de la clase, en este grupo, copia en una forma aceptable.

CONCLUSIONES

Sobre lectura

1. Los alumnos que aprenden a leer por el método analítico han mostrado, al final del Primer Año Escolar, una sensible superioridad sobre los que lo hicieron por el método global.
2. con cualquiera de los métodos empleados, un elevado porcentaje de alumnos (31 % del global y 22 % por el analítico) no aprenden a leer en un año lectivo.

3. el método analítico resulta igualmente superior al global en todos los niveles socioculturales.

4. cuando se utiliza el método analítico el nivel sociocultural se refleja en el aprendizaje (cuanto más alto es el nivel mejores resultados se obtienen.) Cuando se utiliza el método global, aparentemente este nivel no pesa en la manera cómo se aprende.

Sobre ortografía. (Dictado)

5. los alumnos que aprendieron a leer por el método analítico escriben al dictado mejor que los que aprendieron por el método global.

6. el método analítico es también el de resultados más favorables para cualquiera de los niveles socioculturales (aunque las diferencias son significativas solo en el nivel superior).

7. con cualquier método que se aprenda a leer, los niños de nivel sociocultural más bajo presentan un nivel de ortografía muy inferior a los de los otros niveles: por tanto, se puede sostener que la escritura es aún más influenciable que la lectura, por el nivel sociocultural.

8. de esto parecería también concluirse que el pasaje de la lectura a la escritura (en el sentido de ortografía) no es automático: que el hecho de saber descifrar el lenguaje escrito (saber leer) en modo alguno garantiza la habilidad para poder reproducir (escribir).

Sobre redacción

9. en contraposición con lo anterior, el método de aprendizaje de la lectura no influye en la calidad de la redacción. No se ha confirmado pues, la idea generalmente sostenida por sus adeptos, de que el método global favorezca la expresión espontánea escrita del niño.

10. es evidente que el nivel sociocultural influye grandemente en la habilidad de expresarse por escrito.

Resultados a distancia

11. luego de un segundo año de entrenamiento escolar, los alumnos que aprendieron a leer por el método global se emparejan con los otros: por tanto, los alumnos que aprendieron por este método hacen un muy marcado progreso durante el segundo año lectivo, confirmando así el juicio sujetivo que sostienen muchos maestros al respecto.
12. en materia de ortografía (dictado) se mantiene una ligera ventaja en favor del método analítico. A esta altura de la escolaridad cabe llamar la atención sobre la enorme dispersión de los resultados —mayor en el método global— lo que señala la variabilidad de los alumnos y por tanto, la poca firmeza del aprendizaje de la escritura (ortografía).
13. los alumnos que aprendieron a leer por el método global han conseguido una mejor ortografía en la copia, si nos atenemos al porcentaje de alumnos que lo hace en forma media o superior.
14. en materia de copia se llama la atención sobre la cantidad alta de errores que cometen los alumnos que aprendieron por cualquiera de los métodos, en un tipo de actividad reputada como muy fácil e incluso descartada por tal razón.

Sobre los métodos

15. de los informes que dieron los maestros sobre la forma como aplican los métodos, se concluye que en la práctica ambos métodos están sumamente próximos, en la actualidad. Los que utilizan el método global usan prácticas del analítico y los que enseñan por éste, prácticas del global, aprovechando en consecuencia, de lo mejor de cada uno de ellos.

María A. Carbonell de Grompone.

Con la colaboración de Elida J. Tuana y Renée Behar de Huino.

Equipo que actuó en la aplicación y valoración de las pruebas:

Artecona Elodia
Arnoletti de Jure Iris
Astorga de Rodríguez Iris
Ambrogio Elsa E.

Battó Sofía
Balmelli de Barbieri Susana
Behar de Huino Renée
Bonjour Waldemar

Colombo Susana
Chechile de De Cola Aurora
Corbo de Mandracho Haydée
Canesa de Nieto Ema
Capo Wilfredo
Cardús de Roletti Susana
Casas Gladis
Cerruti de Depolsi Leda
Carbonell de Grompone María A.

Desideri de Castiglioni Blanca
Díaz de Díaz Mirta
Dragone de Lloret María Ester
Díaz de Fernández Dora

Escuder Esmeralda
Escarcena Margarita

Farías Teresita
Fuentes Teresita
Ferreira Juanita
Fros Lourdes

Gastelumendi de Fernández Ester
Gromosaukas Wanda

López de Minetti Clyde

Moreni de Giorgi Mabel
Maurente Rosalila
Mesa de Carlomagno Laura
Méndez Leonor
Martínez Elida
Mañana de Vergara Mabel

Nieva Rosa

Piedra de Moratorio Mabel
Pereira Faget Yolanda

Quevedo Tula

Serrato de Piacenza Dora

Tuana Elida
Tourreilles Flor de María

Vallarino Gioconda
Villamil de Lima Susana
Veiga Alba

El texto de la prueba de lectura es de Elsa Lira Gaiero

APENDICE I

PRUEBAS UTILIZADAS

Sociedad de Dislexia del Uruguay.

CUESTIONARIO A LOS MAESTROS

1. Enumere las tres principales razones por las que usa el método.

.....
(nombre)
.....

.....

.....

2. Cuántos años hace que lo aplica? .....

3. Cuál es la mayor ventaja que le encuentra? .....

.....

.....

4. Cuál es la mayor desventaja? .....

.....

5. En qué mes considera Vd. que el 50 % de su clase lee? ....

.....

6. Aproximadamente qué porcentaje de niños le queda sin promover a causa de la lectura? .....

.....

7. Ha enseñado a leer en primer año por otro método que no sea el que usa en este momento? ..... Cuál? .....

.....

8. Por qué razones cambió de método? .....

.....

9. Cuál es el método de su preferencia? .....

.....

10. Cuántos años hace que enseña Vd. en primer año? .....

.....

Observaciones .....

.....

.....

Firma de la Maestra

Sociedad de Dislexia del Uruguay

Investigación: "Métodos para el aprendizaje de la lectura"

TEST DE MADURACION PARA LA LECTURA

(Tests de Marion Monroe, y otros inspirados en Filho, Inizan, etc.)

Nombre del niño ..... Sexo .....

Edad, Años ..... meses ..... Fecha de nacimiento. Día .....

mes ..... Año .....

Escuela ..... Clase .....

Fecha de aplicación. Día ..... mes ..... año .....

Resultado

Test Visual Nº 1. Puntos .....

Test Visual Nº 2. Puntos .....

Test Visual Nº 3. Puntos .....

Total de los tests visuales .....

Centil .....

Test Motor Nº 1. Puntos .....

Test Motor Nº 2. Puntos .....

Total de los tests motores .....

	CI	V	M	MA	RV	RA	L
I							
II							
III							
IV							
V							

Centil .....
Memoria auditiva. Puntos ..... Centil .....
Ritmos visuales. Puntos ..... Centil .....
Ritmos auditivos. Puntos ..... Centil .....
Lenguaje. Puntos ..... Centil .....

Mano dominante ..... D I

Ojo dominante ..... D I

Resultado del test de lenguaje

Acciones ..... detalles .....

PRONOSTICO .....

Comentarios .....

..... Aplicado por .....

C U E N T O

Instrucciones:

Decir al niño: "A ti te gustan los cuentos? Bien, ahora te voy a contar un cuento; Escucha bien porque cuando termine tú me lo vas a contar".

Escucha:

"Ana compró una linda caja de colores. Cuando iba para la escuela perdió un lápiz rojo, uno azul y uno amarillo. Ana lloró mucho".

"Te gustó?. Bueno, ahora cuéntamelo tú".

Registro:

Se escribe el cuento en la parte posterior de una de las hojas de lenguaje, indicando especialmente si empleó todos los verbos y si recuerda detalles: linda — cuando iba para la escuela — rojo, azul y amarillo.

Sociedad de Dislexia del Uruguay.

TEST DE MADURACION PARA EL APRENDIZAJE

Tests Nos. 1, 2, 3, Visuales y Motores Nos. 1 y 2, tomados de "Reading Aptitude Tests Primary Form", de Marion Monroe y Auditivo y de Ritmos agregados por Elida J. Tuana.

INSTRUCCIONES

Antes de comenzar el trabajo, llenar los cuadernillos con el nombre del niño.

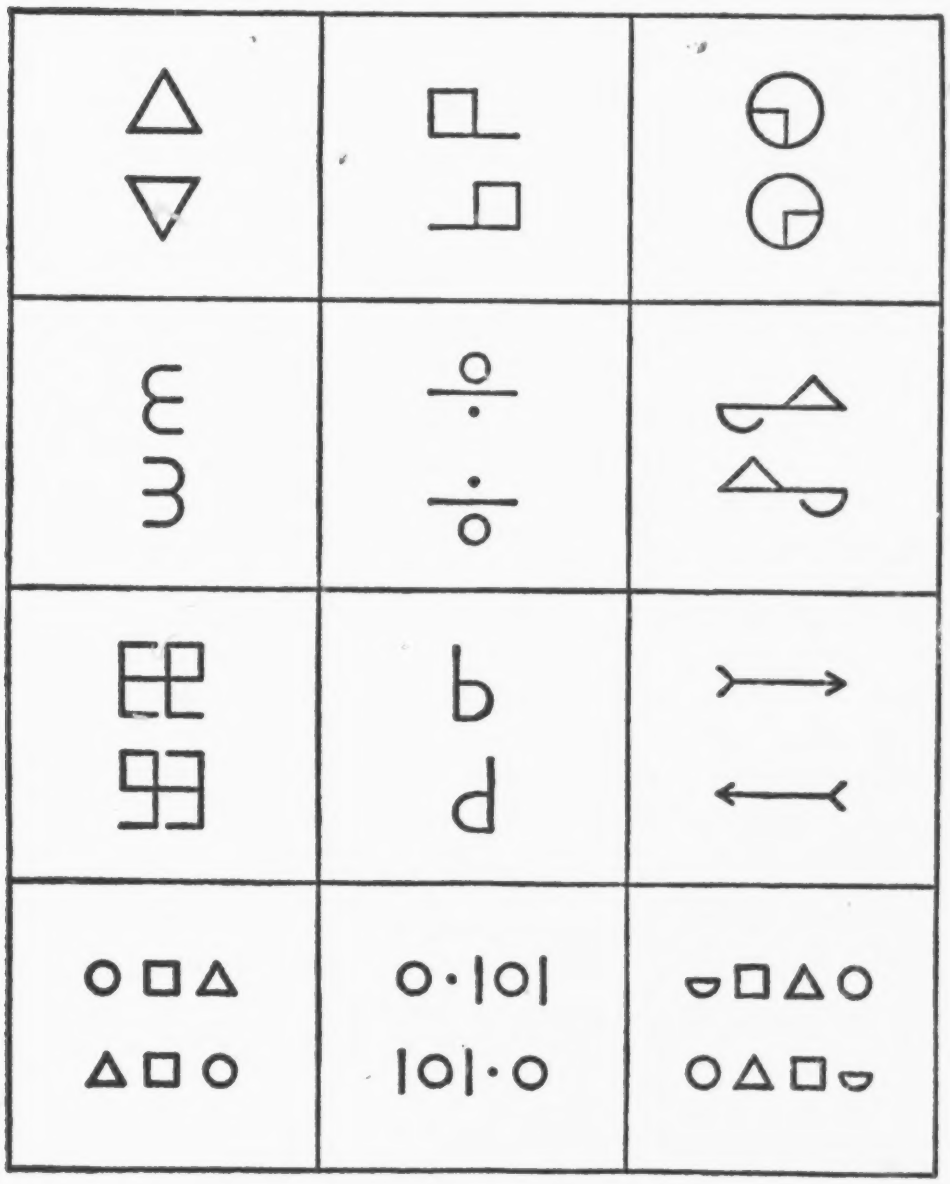
Instruciones para el Test Visual Nº 1

Se reparten los cuadernillos cerrados y se dice a los niños:

"Ahora vamos a jugar a varios juegos muy bonitos. Cuando yo les diga "YA" abren el cuadernillo en una hoja igual a ésta". (Mostrar). Verificar que todos los niños tengan bien abierto el cuadernillo.

T E S T V I S U A L Nº 1

Memoria de orientación de formas



Puntos.....

Fig. 1 — "Miren el primer dibujo. Pongan el dedo sobre él" "Ahora miren este grande, con cuál es igual? Dibujen una línea así (dibujar en el pizarrón un círculo) alrededor del que es igual".

,Verificar si todos lo hicieron bien. Corregir a los que se equivocan.

Fig. 2 — "Ahora pongan el dedo sobre las dos figuras que siguen". "Miren ésta". A cuál es igual? Hagan una línea alrededor de la que es igual'. Verificar. Ayudar a los que se equivocan.

Fig. 3 y siguientes. — Continuar en la misma forma pero sin prestar más ayuda a los que se equivocan. Verificar siempre que el niño esté trabajando en el lugar correcto.

Las figuras se muestran siempre con las letras indicativas hacia arriba. Mantener la figura en alto mientras estén trabajando. No hay límite de tiempo.

Test Visual Nº 2

"Den vuelta la hoja".

Fig. 1 — Miren el primer dibujo. Arriba hay un niño que va por una calle. Pongan el dedo sobre el niño y sigan por la calle; llega a otra calle, la cruza y sigue hasta su casa. Tomen el lápiz. Hagan una línea alrededor de la casa".

Verificar que todos lo hayan hecho bien. Ayudar.

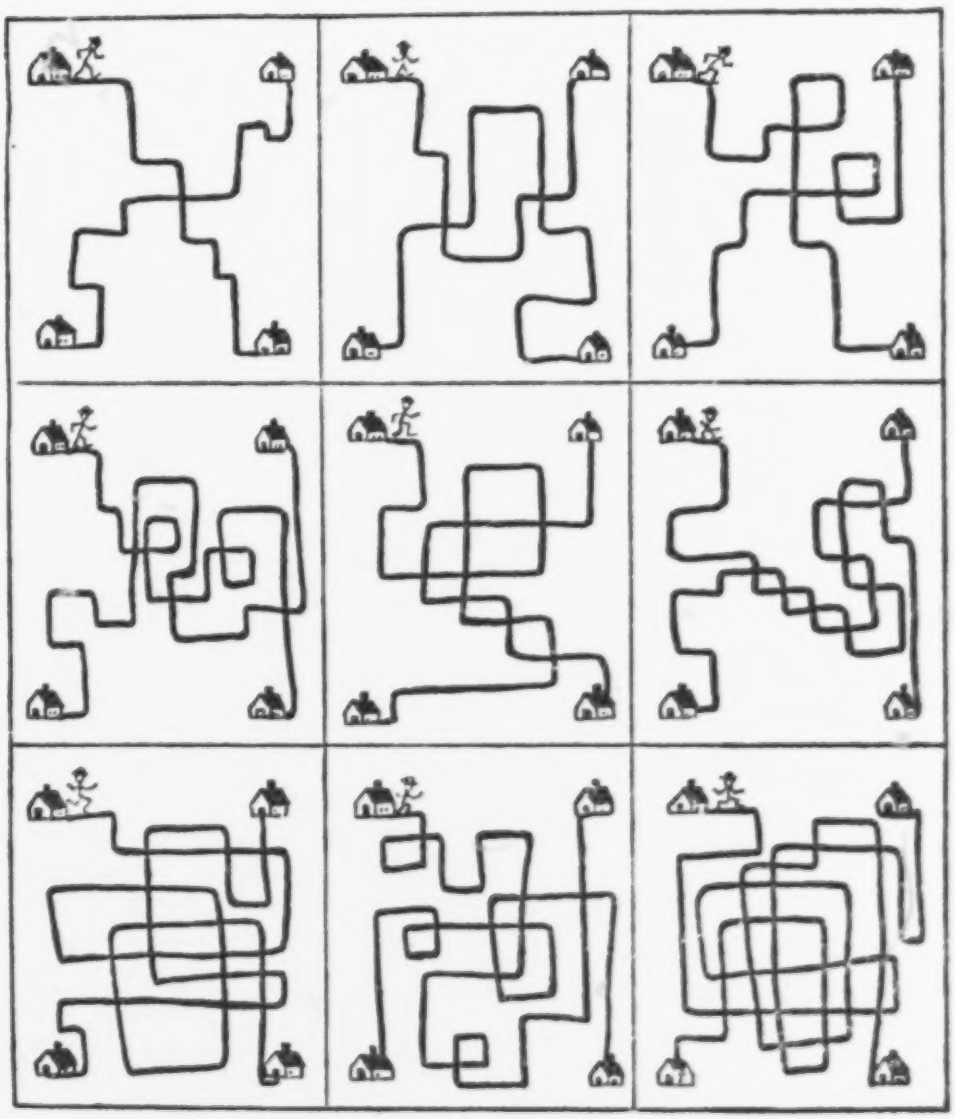
Fig. 2 — "Miren el dibujo que esta al lado. Hay otro niño que va a su casa; sigan el camino, encuentra una calle, la cruza y sigue; encuentra otra calle la cruza y sigue hasta llegar a su casa. Hagan una línea alrededor de la casa". Verificar.

Fig. 3 y siguientes. — "Ahora van a hacer lo mismo con los otros niños. Los van a acompañar hasta la casa, sigan con el dedo el camino que recorren. Recuerden que cuando encuentran una calle la tienen que cruzar y seguir. Vamos, acompañen a todos los niños hasta la casa. Hagan una línea alrededor de la casa".

Verificar. Estimular a que trabajen. No prestar más ayuda.

T E S T V I S U A L Nº 2

Control Oculo-motor y Atención



Puntos.....

Test Visual Nº 3

"Den vuelta la hoja".

"Miren. En la parte de arriba de la hoja hay unas líneas; pon-

gan el dedo en la primera línea".

"Yo les voy a mostrar un dibujo durante muy poco rato. Luego lo voy a esconder y Vds. lo van a dibujar en esa línea. Dejen los lápices. Miren todos aquí".

Mostrar la tarjeta Nº 1 durante 10 segundos. Luego ocultarla y decir: "dibujen".

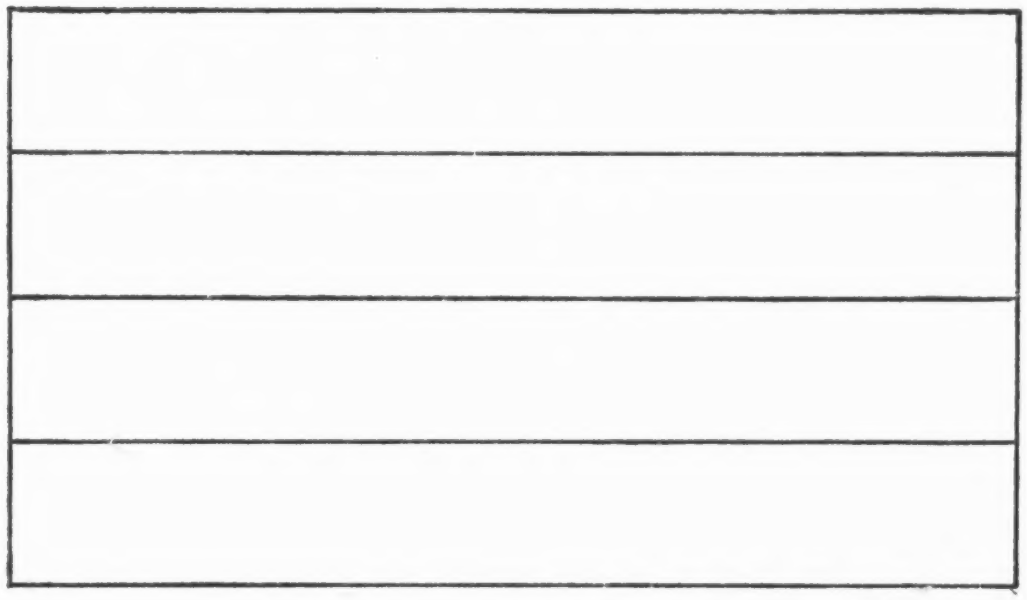
Verificar que trabajan en el lugar correcto.

Hacer lo mismo para la 2, 3 y 4.

Medir exactamente los 10 segundos.

TEST VISUAL Nº 3

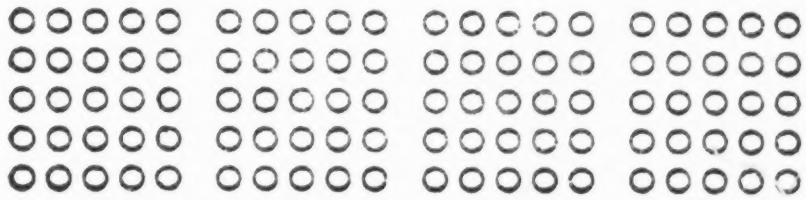
Memoria



Puntos.....

TEST MOTOR Nº 1

Velocidad



Puntos.....

TEST MOTOR Nº 2

Puntos.....

Puntos.....

Puntaje medio.....

Test Motor Nº 1

Decir a los niños.

"Dan vuelta la hoja". Mientras, dibujar tres redondeles en el pizarrón.

"Miren, allí hay unos redondelitos. Cuando yo diga "YA" toman los lápices y hacen un puntito adentro de cada redondel lo más ligero que puedan".

"Así". Mostrar en el pizarrón, recorriendo los tres redondeles, a velocidad. "Recuerden, un puntito en cada redondelito".

"Tomen los lápices". "YA".

Marcar 60 segundos. Decir "Basta". Cuidar que todos dejen de trabajar.

Test Motor Nº 2

Decir a los niños:

"Miren, debajo hay unos puntos y unas rayitas. Vds. van a hacer una línea larga encima de los puntos y de las rayas, así. Mostrar en el pizarrón.

"Recuerden, una línea larga encima de los puntos y de las rayas. "YA". "Dejen los lápices". "**No den vuelta la hoja**".

Test Auditivo Nº 1

"Escuchen, yo les voy a decir siete palabras. Escuchen con atención. Cuando yo les diga "YA", van a dar vuelta la hoja y a hacer una línea alrededor de las figuras que correspondan a las palabras que les dije. "Escuchen bien". Decir las palabras al ritmo de una cada 30', o sea dos por minuto.

Pelota
Mano
Auto
Llave
Flor
Perro
Arbol

"Den vuelta la hoja y marquen". "YA".

M E M O R I A A U D I T I V A

Ritmos — (Copia)

Decir a los niños:

"Den vuelta la hoja".

"Miren la primera fila de casilleros. Vamos a estudiarla. En el primer casillero hay dos líneas, en el de al lado no hay nada;

en el otro hay otra vez dos líneas, en el otro nada, en el otro dos líneas. Falta terminar la hilera. Toma tu lápiz y termínala. Mira: dos líneas, nada, dos líneas, nada, dos líneas".

"Termínalo hasta el final". Verificar. Ayudar.

"Miren la fila de casilleros de abajo. En el primero hay un redondel, en el segundo nada, en el otro un redondel, nada, redondel. Sigue". Verificar. Ayudar.

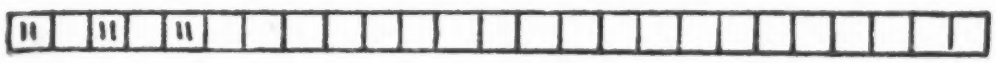
"Miren ahora la tercera fila de casilleros. Miren bien. En el primer casillero hay un redondel, en el otro una cruz, en el siguiente un redondel, en el otro una cruz, en el otro un redondel. Tomen el lápiz. Sigan hasta terminar la hilera".

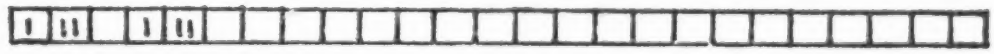
"Después estudian la otra y la terminan; luego la otra y así toda la hoja".

"Recuerden que toda la hilera tiene que quedar igual".

"Trabajen".

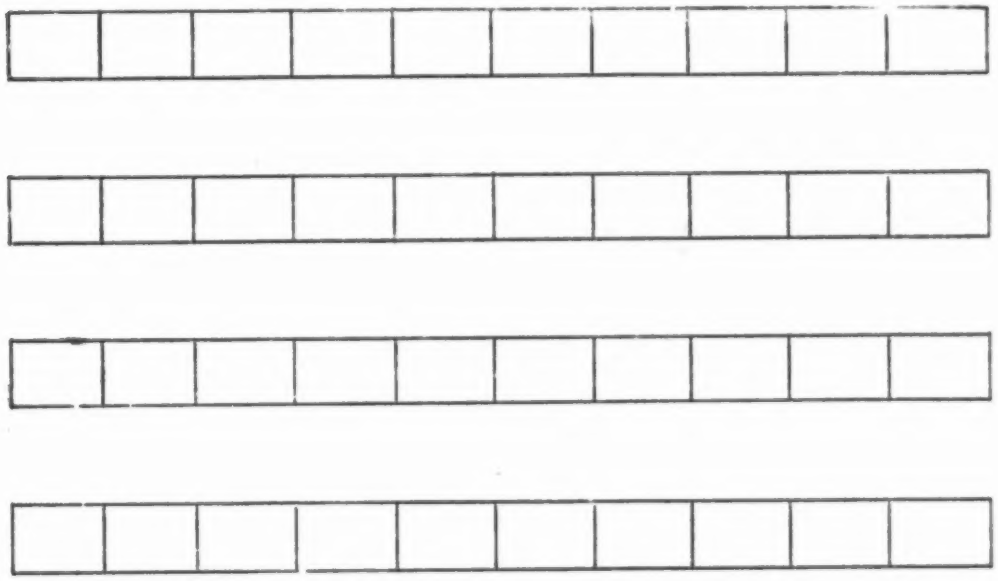
R I T M O S (Copia)





Ritmos Auditivos

Miren las hojas. Hay varias hileras de cuadraditos. Todos están vacíos. Yo voy a dar unos golpes, así (mostrar) en la mesa, Vds. van a escuchar atentamente y luego van a hacer una cruz por cada



golpe, adentro de los cuadraditos. Atiendan bien. Si yo doy todos los golpes seguidos, así (golpear tres) hacen una cruz en los cuadraditos seguidos. Escuchen (golpear dos seguidos). Cuántos golpes oyeron? Dos seguidos. Tomen los lápices. Hagan dos cruces en dos cuadraditos seguidos.

Verificar que trabajen en la primera línea. Ayudar.

Vamos a trabajar en la segunda hilera de cuadraditos.

'Escuchen'. (Dar dos golpes separados por un intervalo). Cuántos golpes oyeron? DOS, SEPARADOS. Dibujen una cruz, dejan un cuadradito en blanco y dibujan otra cruz'.

Verificar. Explicar a los que no entendieron.

"Pongan el dedo en la tercera hilera de casilleros. Escuchen". Reproducir el ritmo Nº 1. "Dibujen tantas cruces como golpes. YA".

"Pongan el dedo en la línea siguiente: escuchen. Dibujen".

Se sigue así hasta el final de la prueba.

El niño tiene siempre el lápiz en la mano. El examinador tiene un lápiz en una mano y la pantalla en la otra, de manera que la mano quede oculta.

Ritmos

A	XX
B	X X
1	XXX
2	XX XX
3	XX X
4	X X X
5	XXXX
6	X XXX
7	XX X X
8	XX XXX

SOCIEDAD DE DISLEXIA DEL URUGUAY

NOMBRE ..... ESCUELA .....

CLASE ..... FECHA DE APLICACION .....

APLICADO POR, ...

Hoja de Registro de Conocimientos Anteriores

Números	Vocales	Palabras	Reconoce la inicial de su nombre
2	A	1).....	
		2).....	
7	E	3).....	
		4).....	
8	I	5).....	TOTALES
		6).....	
5	O	7).....	Números
		8).....	
9	U	9).....	Vocales
			Palabras
Total	Total	Total	Reconoce
			Totales

FICHA DE LENGUAJE

NOMBRE ..... CLASE .....
FECHA DE EXAMEN ..... ESCUELA .....

A) **Observación de fonemas.**

P	L
B	R
M	RR
F	S
T	CH
D	Y
N	N
C	Vocales
J	
K	

Sinfones

PL	PR
BL	BR
CL	CR
GL	GR
FL	FR
TL	TR
	DR

B) **Observación de:**

Paladar: duro
blando
Maxilares
Movilidad labial
Movilidad lingual
Arcadas dentales
Otras anomalías

C) **Respiración:**

Emisión
Ritmo
Melodía

2) **Ficha de lenguaje.**

D) **Visión**

Audición

E) **Articulación general:**

Omisiones de letras ..... Palabras .....
Sustituciones letras ..... " .....
Alteraciones letras ..... " .....

F) **Su expresión:**

a) Concepto del maestro
b) Concepto del examinador.

RESUMEN GENERAL:

Tema de conversación

Te gustan los libros? .....
Y las revistas? .....
Tienes libros de cuentos? .....
Hay libros en tu casa? ..... Dónde están? .....
Te leen cuentos? ..... Quién? .....
Qué libros te gustan? .....
Quién lee en tu casa? .....

DISCRIMINACION Y MEMORIA AUDITIVA

1. **Reconocimiento de ruidos** (objetos):

   a)
   b)
   c)
   d)

2. **Reconocimiento de sonidos de letras**

   a)
   b)
   c)
   d)

3. **Reconocimiento en palabras de un sonido dado**

   a)
   b)
   c)
   d)

4. **Reconocimiento de una palabra dada**

   a)
   b)
   c)
   d)

5. **Repetición de palabras**

   a)
   b)
   c)
   d)

RESUMEN:

Firmado .....

INSTRUCCIONES PARA LA PRUEBA DE LATERALIDAD OCULAR

Material. Anteojo de larga vista de juguete.

Se repite la prueba tres veces.

Se puede repetir la prueba las tres veces seguidas o hacerlo con todos los niños uno después de otro, según le resulte más fácil al examinador.

Se elige un punto y se le hace mirar diciendo algo como:

"Vas a mirar allá y me vas a decir cómo lo ves". Una vez que el niño dice algo, mira el examinador y se lo vuelve a dar pidiéndole que mire de nuevo.

Se registra en la hoja el ojo usado en cada una de las veces, así: DDD, o III; o DID, etc.

Se registra también si el niño cambia de ojo, o sea si intenta llevar el anteojo de larga vista a un ojo y luego cambia y mira con el otro. Se registra así: por ejemplo si lo llevó al derecho y luego miró con el izquierdo: d I, con minúscula el ojo al cual dirigió el telescopio y con mayúscula el otro.

TEST COPIA DE FIGURAS

Material. 7 figuras trazadas en cartones separados, numerados de 0 a 6.

Aplicación. Las figuras se van dando a copiar una a una siguiendo la numeración, cuidando que su orientación sea la que resulta del número que distingue a cada una.

Se le dice al sujeto:

"Vas a copiar esta figura que voy a poner aquí".

Se pone la figura delante del sujeto, bien orientada y **no se permite que le cambie la orientación, aunque lo intente.** Algunos sujetos pueden decir que la figura está al revés e intentar cambiarla de posición; el experimentador tiene que estar atento a que esto no suceda, interviniendo si el sujeto intenta hacerlo.

Se concede al sujeto todo el tiempo que necesite para copiarla y se van pasando una a continuación de la otra, todas las figuras.

El sujeto debe trabajar con lápiz y puede hacer uso de la goma cuantas veces lo necesite.

Para efectuar el trabajo se le entrega una hoja grande, de tamaño carta por lo menos. No se le hace ninguna indicación sobre el lugar de la hoja donde debe comenzar a copiar la primera figura ni tampoco sobre las demás: si el sujeto necesita más de una hoja, por reproducir las figuras en tamaño muy grande, se le dan otras.

NO ESTA PERMITIDO USAR REGLA, COMPAS, ESCUADRA, etc.

El experimentador debe observar cuidadosamente al sujeto mientras dibuja y anotar los siguientes hechos en la hoja complementaria que aparece a continuación y en la que comenzará por escribir el nombre del sujeto (el que también debe aparecer en la hoja en que dibuja):

a) si intenta rotar o mover el modelo.

b) si a medida que dibuja va moviendo su hoja; algunos sujetos cambian de posición la hoja casi a cada modelo; el experimentador debe anotar entonces que hace giros a la hoja. Será conveniente que anote si estos giros son ocasionales o si es su conducta habitual mientras dibuja.

c) para cada uno de los modelos, excepto el 0 debe anotarse **que elemento dibujó primero** de los dos de que se compone la figura. Para ello en la hoja complementaria se escribe al lado del número de cada modelo el nombre del elemento que dibuja primero. El que dibuja en segundo lugar no hay por qué anotarlo. Cuando el modelo tiene eje de simetría vertical, debe anotar si empezó a dibujar la parte derecha o la izquierda. Si el sujeto está sentado frente al experimentador —y no al lado, que es la situación deseable, a su izquierda si el sujeto es diestro y a su derecha si es zurdo— **debe ponerse mucha atención para tener la seguridad de que se anotó bien.**

d) una vez que el sujeto termina todas las figuras, recoger la hoja u hojas en que dibujó y en cada una de ellas poner la letra **C** (cuerpo) para indicar el lado que estaba junto a su cuerpo. De otro modo, es totalmente imposible saber luego en qué forma estaba colocada la hoja cuando realizaba su trabajo. En algunos casos, especialmente cuando el niño rota continuamente la hoja esto es muy difícil: entonces el

experimentador debe anotar en la hoja suplementaria por qué razón le ha sido imposible poner la **C** en relación a cada dibujo.

INSTRUCCIONES PARA LLENAR EL CUESTIONARIO PARA PADRES

El cuestionario puede ser llenado directamente por los padres, a cuyo efecto es enviado a las casas y en los casos en que al maestro le parezca muy difícil o imposible seguir este procedimiento, citando al padre o madre a la escuela y pidiéndole los datos.

A continuación aparecen algunas aclaraciones sobre la forma de llenarlo.

1 y 2. En ocupación especificar tipo de trabajo.

3. Los hermanos y hermanas deben figurar de mayor a menor, empezando por el renglón superior. Debe figurar también el niño que se estudia, en el lugar que corresponda por su edad. Sólo anotarse el nombre de los niños, no el apellido. Por ocupación se entiende: escolar, liceal, trabajo, etc.

4. a) no debe omitirse anotar "español". Si no aparece y sí otro idioma, tendrá que ser interpretado como que el español no es hablado en él.

5, 6, 7. Estas cuestiones se contestan escribiendo solamente "Derecha", "Izquierda" o "Ambas".

8. Para contestar basta con subrayar una de las tres contestaciones.

9. Se debe contestar teniendo en cuenta el caminar solo, no el gatear ni el caminar tomado de la mano de alguien, o tomándose de los muebles.

10. Se contesta subrayando.

11. Se contesta subrayando.

12. Por esta edad se entiende la edad en que empezó a hablar **no repitiendo simplemente las palabras que se le decían,** sino por su cuenta para pedir algo, para indicar cómo se sentía, etc. La pregunta se refiere al uso del lenguaje en el sentido de **querer decir algo.**

15. Puede haber otros defectos que no estén consignados en esta hoja; para eso debe usarse el espacio al lado de la letra d).

Cuando el cuestionario no es llenado directamente por los padres, sino que por las razones expuestas en las instrucciones ellos son citados a la escuela y es la maestra quien escribe, de ello quedará constancia en el renglón "Nombre de la persona que llenó esta ficha" y en el siguiente. En "Observaciones", cuando el Cuestionario es llenado por el maestro, debe anotar el grado de confianza que le parecen merecer los datos que le han sido dados.

Nombre del niño: .....

Escuela: .....

CUESTIONARIO PARA LOS PADRES

Se le ruega responda a estas preguntas. Es de gran interés para la escuela poseer estos datos. Escriba con letra de imprenta y en caso contrario con letra clara.

1. Nombre del padre: .....
   Nacionalidad .....
   Edad: .....
   Ocupación: .....
2. Nombre de la madre: .....
   Nacionalidad: .....
   Edad: .....
   Ocupación: .....
3. Hermanos del niño

Nombre	Edad	Ocupación

4. a) Idiomas hablados en el hogar .....
   b) El niño estudia algún idioma extranjero? Cuál? ....
   c) Desde hace cuánto tiempo? .....
5. Con qué mano escribe? .....
6. Qué mano usa para cortar con tijera? .....
   Qué mano usa para cortar con cuchillo y si no lo hace, para manejar la cuchara? .....
   Con qué mano se peina? .....
7. En todas las otras actividades usa siempre una misma mano para realizarlas? Cuál? .....
   o usa a veces una mano y a veces la otra? .....
8. Tuvo tendencia al escribir a hacerlo con la mano izquierda y costó corregirlo? ..... Muchísimo .....
   Mucho ..... Poco .....

9. Empezó a caminar a la edad de todos los niños? .....
10. Le costó aprender a abrochar y desabrochar botones? Si No
Le costó mucho aprender a subir y bajar escaleras? Si No
Le costó mucho aprender a andar en triciclo o en bicicleta?
Si No
11. En sus movimientos es en general: ágil Como todos
los niños torpe
12. A qué edad empezó a hablar? .....
13. Usó durante mucho tiempo la media lengua? Hasta qué edad?
14. A qué edad hablaba ya correctamente, de modo que todos lo entendieran, estuvieran o no acostumbrados a oirlo?.....
15. Ha tenido o tiene defectos de lenguaje? .....
a) Ha pronunciado o pronuncia una letra por otra?
cuál o cuáles? .....
b) Ha tartamudeado o tartamudea? .....
c) Tiene un hablar confuso, de modo que hay que hacerle repetir varias veces las cosas para entenderlo? .....
d) Anote otros defectos de lenguaje que tenga y que no aparezcan mencionados aquí .....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
16. Fue tratado por sus defectos de lenguaje? .....
A qué edad se le hizo el tratamiento? .....
Cuánto tiempo duró el tratamiento? .....
Sigue siendo tratado en la actualidad? .....

Nombre de la persona que llenó esta ficha: .....
Relación con el niño: .....
Nombre de la persona que da los datos si es distinta a la que lo llena .....
Relación con el niño (idem) .....
Fecha de hoy: .....
Observaciones:

COMPROBACION FINAL DEL RENDIMIENTO

(1er. Año)

Esta comprobación se hará por las siguientes pruebas:
Dictado
Lectura oral y comprensión de lectura.
Redacción

El primer día se realizará el Dictado y luego se continuará con la lectura hasta que se pueda.

El segundo día se comenzará por la redacción y se terminará, en lo posible, la lectura.

Dictado

Se usarán las mismas hojas en que están acostumbrados a escribir ya sean pautadas o sin pautas. Se emplearán hojitas de block de 100 hojas.

Se leerá todo el texto antes de comenzar el dictado. Luego se leerá la frase entera y luego se dictará lo comprendido entre los cortes. Se puede repetir cuantas veces sea necesario. PROCURAR QUE TODOS ESCRIBAN. PROCURAR QUE NO SE COPIEN.

EL OSO/ SE PASEA AL SOL
SU PIEL/ ES SUAVE/ Y MULLIDA
ES UN LINDO DIA/ DE OTOÑO
LUISA LE DA PAN
LO MIRA FIJO
LO TOMA CON LA PATA.

LECTURA ORAL Y COMPRENSION DE LECTURA

Las instrucciones están en hoja aparte.

Redacción

TEMA: El animal que trajimos a la clase.

Motivación: Preguntar si vieron algún animal en la clase. Hacerles recordar que animal es. Esperar que lo nombren.

"Cómo es?" (Esperar respuestas).

"Qué hace?" (Esperar respuestas).

"Bueno, ahora en esa hojita van a escribir sobre lo que vieron". ALENTARLOS.

Pedir a la maestra que haga una lista con la clasificación de los niños y si van a ser promovidos o no.

TEST DE LECTURA ORAL

Se trata de una prueba de lectura oral y comprensión.

Instrucciones

La aplicación de la prueba es individual.

Registre, en primer término, los datos de identificación del niño.

Luego dele la hoja de lectura y pídale que lea el texto Nº 1.

Cuando el niño tome la hoja y comience a leer, ponga en marcha el cronómetro.

Siga la lectura en la hoja de registro y vaya marcando los errores de la manera siguiente:

1. Si omite una palabra rodéela con un círculo.
2. Si no conoce una palabra o se la lee el examinador, tache la palabra con una línea.
3. Si el niño deletrea una palabra, subráyela con una línea derecha.
4. Si repite una palabra, subráyela con una línea ondulada.
5. Si lee una palabra por otra o si agrega una palabra, escriba la palabra como fue pronunciada, sobre el punto de error.
6. Si omite una línea, ponga una flecha en el comienzo de la misma.
7. Si repite una línea ponga una X en su comienzo.

Recuerde que el niño puede cometer más de un error en la misma palabra; en ese caso se indican ambos.

Cuando el niño termine de leer el texto, indique en el espacio correspondiente el tiempo en segundos y el número de errores cometidos.

Hágale, entonces y lentamente, la primera pregunta de comprensión. Espere la respuesta.

Si la respuesta es correcta, haga un signo de +, si es errónea uno de —. Si es dudosa puede preguntarse al niño. "Quieres decirme algo más?" o "Se te ocurre algo más?". Si con esto no se aclara, escriba la respuesta.

Haga lo mismo con las otras preguntas.

Indique el número de respuestas correctas en el espacio correspondiente.

Proceda en la misma forma con los otros textos.

Cuando el niño comente seis o más de seis errores en un texto, suspenda la aplicación de la prueba.

Ejemplos para el registro de errores:

CLAVE

ERROR	FORMA DE REGISTRO	EJEMPLO
1.—Palabra salteada u omitida	encerrar en un círculo	dedo
2.—No lee, no la sabe	tachar	dedo
3.—Deletrea	subrayar con una recta	dedo
4.—Repite una palabra, la lee dos veces	subrayar con línea ondulada	dedo, dedo
5.—Lee una palabra por otra o agrega una palabra	escribirla encima	dado
6.—Omite un renglón	colocar una flecha al comienzo	dedo
7.—Repite un renglón	colocar una X al comienzo	x

COMPROBACION DE CONOCIMIENTOS

(Año 1965. 2º Año)

Esta comprobación se hará por las siguientes pruebas:

Lectura oral y comprensión de Lectura.

Dictado.

Copia.

Redacción.

El primer día se comenzará con el Dictado, se continuará con la Copia y se comenzará la lectura.

El segundo día se comenzará con la Redacción y se terminará en lo posible con la Lectura.

Lectura oral y comprensión de lectura

Las instrucciones están en hoja aparte.

Dictado

Se formarán dos grupos de niños; los que están en 2º año y los que quedaron repetidores de 1º, a los que se agregarán los que están en clase de Recuperación, siempre que la escuela la tenga

Se usarán las mismas hojas en que están acostumbrados a escribir, ya sean pautadas o sin pautas. Se emplearán hojitas de block de 100 hojas.

Se leerá todo el texto antes de comenzar el dictado. Luego se leerá la cláusula entera y luego se dictará lo comprendido entre los cortes. Se puede repetir cuantas veces sea necesario. PROCURAR QUE TODOS ESCRIBAN. PROCURAR QUE NO SE COPIEN.

Texto del Dictado para 2º Año.

Ayer fuimos / con la clase / al Parque Rodó.
El día estaba lindo, / brillaba el sol.
Los árboles y los pájaros / alegraban el paisaje.
Juntamos hojas / que después aprovechamos / para decorar el salón.
Volvimos a la escuela / cansados / pero muy contentos.

Redacción

Se trabajará con los dos grupos de niños como en el Dictado.

Tema para Segundo Año

"EL CAMINO DE MI CASA A LA ESCUELA".

Motivación: convérsese un poco sobre el tema y pídaseles concretamente que describan los hechos y cosas más interesantes observadas en ese recorrido.

Copia

El texto a copiar —el mismo para los alumnos de 1º y 2º— será repartido en forma individual para que lo copien.

En cuanto a las hojas se siguen las mismas instrucciones que para el Dictado.

EN CUANTO AL TIPO DE LETRA Y AL MEDIO EMPLEADO PARA ESCRIBIR. Lápiz, bolígrafo, tinta. DEBE SEGUIRSE LA INSTRUCCION DE QUE LOS ALUMNOS LO HAGAN COMO ESTAN ACOSTUMBRADOS A HACERLO EN CLASE.

Texto de la copia.

Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y los sapos, a los flamencos y a los yacarés y los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar; pero siendo el baile junto al río estaban asomados a la arena y aplaudían con la cola.

APENDICE II

Este Apéndice está formado con los trabajos que las integrantes del Equipo responsable de la investigación, realizaron en base al material recogido.

Además se presentaron informes sobre la marcha de la investigación en los siguientes eventos:

A) II Congreso Argentino de Foniatría. — Buenos Aires, abril de 1965.

B) II Seminario Latinoamericano sobre Dislexia. — Montevideo, julio de 1965.

C) II Jornadas Argentinas Médico-psicopedagógicas. — Buenos Aires, setiembre de 1965.

D) VI Jornadas Uruguayas de Psicología. — Montevideo, noviembre de 1965.

E) Cursillo sobre Dislexia. (Sociedad de Dislexia del Uruguay). Febrero de 1966.

F) X Congreso Interamericano de Psicología. — Perú, Lima, abril de 1966.

Trabajo presentado a las VI Jornadas de Psicología.

EL CUADRADO Y EL ROMBO

> "Dé a un niño a reproducir un cuadrado o un rombo. Existe entre estas dos figuras en cuanto a la dificultad de su reproducción una diferencia de un año. La reproducción de un rombo es más o menos equivalente a la copia de un modelo de escritura".
>
> Dr. Th. Simon

Siempre he tenido presente a lo largo de mi vida profesional y mucho más desde que empecé a preocuparme formalmente por los problemas de lectura y de escritura de los niños, las palabras del compañero de Binet según las cuales cuando un pequeño puede copiar un rombo, está en condiciones de aprender a escribir. Por estas razones, cuando proyecté mi prueba "Copia de Figuras", incluí en ella como figura cero —es decir fuera de serie— el rombo, para estudiar posteriormente, en los hechos, la afirmación de Simon, por su enorme contenido práctico.

De acuerdo a mis conocimientos, la copia del cuadrado y del rombo aparecen primitivamente en la Escala de Binet-Simon de 1908, ubicados respectivamente en las edades V y VII años. En la revisión Terman del año 1912, el cuadrado pasa al año IV y el rombo se mantiene en su ubicación original. En la revisión Terman-Merrill de 1937 el cuadrado vuelve a los V años.

Gesell, al estudiar la copia de las figuras geométricas en su libro dedicado a los primeros años de vida, señala que a los 6 años copia el niño bien el cuadrado y es capaz también de copiar el rombo. Las edades primitivas de Binet son rectificadas por Prudhommeau quien ubica el cuadrado a los 4 años y el rombo a los 5.

De las pruebas de inteligencia, el cuadrado y el rombo pasan a integrar luego algunas pruebas destinadas a medir la maduración para el aprendizaje. Ambos aparecen en los Tests A B C de Loureco Filho y en la prueba derivada André Inizan. En estas pruebas no se utilizan, como es natural, normas de edad, pero ambas figuras, junto con otra irregular, tienen que ser copiadas antes de la iniciación de la escolaridad. Los puntajes que se le otorgan a las copias varían en relación a la exactitud de las mismas.

Esta enumeración nos muestra que el cuadrado y el rombo son figuras favoritas de muchos psicometristas en relación con dos hechos emparentados, con el desarrollo según la edad y con la iniciación de la escolaridad. El hecho que la copia de estas figuras aparezca en pruebas de maduración para el aprendizaje, indica que se piensa que la habilidad para copiarlas sigu siendo relacionada con la habilidad para escribir, tal como lo sostenía Simon.

En nuestra prueba de figuras, descartamos el cuadrado como modelo a copiar, por parecernos que el rombo era la figura crucial a la edad —iniciación del Primer Año o maduración para el aprendizaje— que nos interesaba, pero felizmente incluímos en la figura 2 tres cuadrados apoyados sobre uno de los lados y en las figuras 1, 3 y 5, cuadrados rotados 45 gr. y por tanto, apoyados sobre un

vértice. Estos dibujos son los que nos permiten ahora, estudiar la copia de las dos figuras propuestas.

EL CUADRADO

Como venimos de decirlo, no incluímos en nuestras figuras el cuadrado como figura aislada, por considerarla demasiado fácil para la edad que pesquisábamos o que intentábamos pesquisar con la prueba, la edad de entrada a la escuela. Pero al estudiar la forma como se dibujan los cuadrados en la copia de la figura 2, lamentamos mucho no haber incluído también un cuadrado como figura a copiar.

Felizmente la Sra. Blanca Desideri de Castiglioni nos manifestó en cierta oportunidad en que nos lamentábamos de este hecho, que algunos de los niños con que habíamos trabajado, habían sido sometidos a la prueba A B C de Lourenco, por el Departamento de Servicios Psicológicos y nos hizo llegar en calidad de préstamo, los ejemplares que nos interesaban: aprovechamos esta oportunidad para hacerle llegar nuestro reconocimiento. (1)

Aprovechamos entonces esta oportunidad para adjuntar a nuestros dibujos los cuadrados copiados en el A B C y este hecho nos aclaró el que nos había preocupado anteriormente y que nos había hecho lamentar no haber incluído el cuadrado entre nuestras formas: que el cuadrado aislado era mucho mejor copiado que los cuadrados que formaban parte de nuestros modelos.

Utilizamos nuestro sistema de valoración tanto para nuestras figuras, como es natural, como para los cuadrados del A B C. Este sistema aparece detallado en otro trabajo nuestro por lo cual no lo repetimos aquí; creemos que basta con decir que los dibujos son valorados con un puntaje de 1 a 3 en orden decreciente de exactitud. Pero para poder hacer una valoración más fácil y universal, valoramos todos los cuadrados, los nuestros y los del A B C, por los criterios de Satisfactorio y No Satisfactorio, utilizados por Binet y por Terman.

---

(1) Los chicos con que trabajamos a la iniciación del 1er. Año, lo fueron en las siguientes cantidades: 260 varones y 255 niñas, en un total de 515, alumnos todos de 1er. Año y en la iniciación del año escolar: estos chicos realizaron el test Copia de Figuras. El cuadrado aislado fue copiado en el A B C por 55 de estos niños.

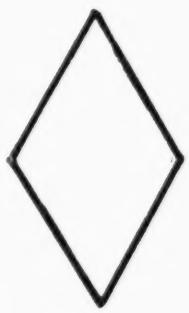


Figura 0

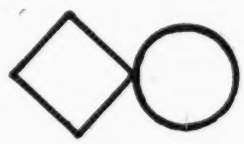


Figura 1

Figura 2

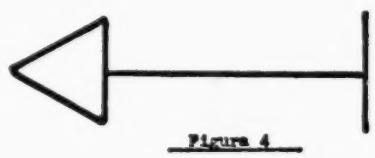


Figura 4

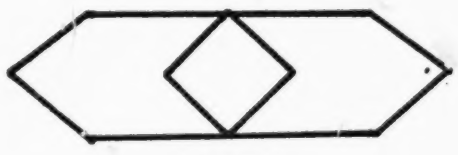


Figura 5

Figura 6

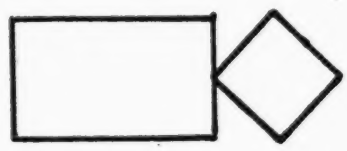


Figura 1

Cuadrado aislado (A B C)

Satisfactorios	42
No satisfactorios	13
	—
	55

Figura 2. (3 cuadrados atravesados por un eje horizontal)

Satisfactorios	35
No satisfactorios	20
	—
	55

Figura 3. (un rectángulo con un cuadrado rotado 45 gr. tangente a la figura anterior)

Figura 4. (figura A de Bender)

Figura 5. (figura B de Bender)

	Fig. 3	Fig. 4	Fig. 5
Cuadrado satisfactorio	2	3	1
Caudrado no satisfactorio	5	5	3
Otras figuras en lugar de cuadrado			
Círculo	2	1	1
Triángulo	2	5	3
Rectángulo	0	1	1
Figura irregular	19	16	16
Cuadrado sin rotar	4	6	4
	—	—	—
	55	55	55

De los datos anteriores se puede concluir:

1. que el cuadrado aislado es copiado satisfactoriamente por un 76 % de los alumnos que ingresan al primer año, lo que de confirmarse, lo ubicaría a la edad de VI años.
2. que el cuadrado, incluído en un dibujo más complicado, aunque retenido su posición "natural" de apoyo en un lado, es copiado satisfactoriamente por sólo el 64 % de es-

tos mismos niños. El mero hecho que el cuadrado forme parte de una gestalt más complicada, dificulta su copia, aunque él siga percibiéndose en la figura como un cuadrado similar al anterior, es decir, aislado.

3. que cuando el cuadrado forma parte de una gestalt más complicada y además sufre una rotación de 45 gr. (y adquiere la postura "natural" del rombo), se hace mucho más difícil de copiar, ya que entonces lo hacen satisfactoriamente sólo el 4 %, 5 % y 1 % en nuestras tres figuras. La mayor dificultad en la figura 5 la atribuímos a que en ella el cuadrado deja de estar tangente a las otras figuras, como en las dos restantes, para "incluirse", por así decirlo, en otra. Como los niños empiezan por hacer la figura circundante o sea el exágono, el cuadrado sufre la consecuencia, que deriva de la deformación de la figura hecha en primer término y por tanto, se hace mucho más difícil que la reproduzcan bien.
4. que las deformaciones que le imprimen los niños a la figura del cuadrado en estas tres figuras, son sumamente significativas; en esencia y respectivamente para cada una de ellas, sólo el 20 %, el 25 % y el 14 %, satisfactoriamente o no, le han conservado la forma de cuadrado, si a tales efectos sumamos los dibujos de cuadrados satisfactorios y los cuadrados rotados en posición de rombos. Los niños restantes, o sea el 80 %, el 75 % y el 86 % no han captado la figura con su forma real, sino en general, como siendo un rombo (38 %, 33 % y 47 %). Las otras desviaciones, mucho menos importantes, han sido el círculo, el triángulo y el rectángulo, aunque todas estas formas han sido sobrepasadas por una figura irregular que aparece respectivamente en el 33 %, 29 % y 29 %.

Podemos por tanto, pensar que para la gran mayoría de los niños, un cuadrado rotado 45 gr. y apoyado en un vértice se convierte en un rombo y que esta captación es más factible de hacerse cuando la figura está "sumergida" en otra (Figura 5). No lo sabemos por esta prueba, pero sería de enorme interés averiguarlo, si la forma de figura circundante, como sospechamos, tiene influencia o no en la adopción de este modelo. Nos hace sospechar que esto sea así, el aumento de los rombos en la copia de la figura 5, en que el exágono puede "inducir" la figura del rombo.

Para otra cantidad importante de niños, el apoyo de un cuadrado sobre un vértice conjugado con las necesidades de construirlo tangente a otra figura, le impide conservar una forma que primitivamente podemos sospechar que era un rombo, pero que a la postre se transforma en una figura irregular. Para muchos niños esta figura irregular ha sido una estrella, denotando, sí, con esta forma, la dificultad de captación y/o reproducción del rombo. En un trabajo nuestro anterior (1) sobre la copia de dibujos con cubos (test Goldstein-Scheerer) sostuvimos que para el niño, el cuadrado apoyado sobre un vértice se transforma en un rombo. O dicho de otra manera, que para el escolar principiante, la diferencia entre el cuadrado y el rombo no es cuestión de ángulos, sino de posición. Mach ya había señalado que el cuadrado apoyado sobre un vértice, o sea girado 45 gr. de su posición "natural" sufre la mayor transformación de que es susceptible esta figura: se hace menos estable, se vuelve mucho más aguda y angular en el sentido que sus vértices se tornan más visibles. Esto es verdad para nuestros niños; el cuadrado apoyado sobre un vértice se hace rombo en un alto porcentaje de casos, según la vimos anteriormente. Pasamos así insensiblemente al estudio de nuestra otra figura, para volver al final de este trabajo a relacionar nuevamente ambas.

EL ROMBO

Nuestro estudio del rombo estuvo dedicado fundamentalmente a comprobar la afirmación original de Simon, repetida desde que fue pronunciada, que el niño que sabe copiar el rombo está en condiciones de aprender a escribir.

Los rombos copiados fueron divididos en dos grupos: los buenos (con puntajes 0 o 1) y los malos (con puntajes 2 y 3) (2).

La primera aproximación de los resultados nos mostró el siguiente cuadro:

---

(1) Carbonell de Grompone María A. El proceso perceptivo del niño de 6 años a través de los errores en el test Goldstein-Scheerer.

(2) Sobre el criterio seguido para la valoración de los rombos se dará noticia en el trabajo sobre el Test Copia de Figuras presentado a estas mismas Jornadas.

Estudio de los rombos de los niños que al final del año lectivo habían aprendido a escribir

Con puntaje 0-1	67 %
Con puntaje 2-3	33 %

Estos resultados nos alentaron a calcular el coeficiente de asociación de Yule, entre dibujo del rombo y escritura, encontrando por este sistema un coeficiente de correlación de r = .49. lo que demuestra una sustancial relación entre ambos factores.

El que la correlación entre el dibujo del rombo y el aprendizaje de la escritura no sea más alta que la hallada, no puede extrañarnos, ya que en caso de ser ésta muy alta, ello significaría que por el solo dibujo de esta figura estaríamos en condiciones de predecir el aprendizaje del niño. En realidad, en las baterías de maduración como las nombradas en este trabajo, que utilizan esta figura, lo hacen siempre acompañada de otra, con lo que se piensa que se le agrega valor al resultado. Por otra parte, si bien nuestros hallazgos confirman el hecho que muchos niños que no son capaces de copiar un buen rombo, son capaces, no obstante, de aprender a escribir, esto puede relacionarse también con la circunstancia que el rombo, para ser copiado en forma aceptable, está generalmente colocado a los VII años en las Escalas y nuestros escolares aprenden a escribir a los 6 años. Este desplazamiento de un año, indica que en términos de cómo se dan estos dos hechos, es más fácil aprender a escribir que a copiar bien un rombo.

Dijimos anteriormente que al final de este trabajo nos íbamos a encontrar nuevamente con referencias combinadas al rombo y al cuadrado hechos por los niños. Mostramos en el estudio del cuadrado, la degradación que sufría el cuadrado cuando se encontraba formando parte de una figura más compleja si lo relacionamos a que es capaz de hacer el niño cuando lo copia aislado.

Posteriormente estudiamos las degradaciones sufridas por el cuadrado en todos los niños que tenían a la vez, esa figura dibujada aisladamente. Al estudiar estas degradaciones nos encontramos con que en la gran mayoría de los casos, la degradación del cuadrado ha consistido en dibujarlo como si fuera un rombo, lo que nos plantea la aproximación de ambas figuras, aproximación que antes explicamos a causa de la postura del cuadrado en las figuras complejas. Finalmente este hecho nos llevó a estudiar qué había sucedi-

do con los niños que degradaban los cuadrados apoyados sobre su vértice, en relación al aprendizaje de la escritura. Encontramos entonces que cuando un niño degrada el cuadrado en tal posición transformándolo en rombo, tiene grandes probabilidades de aprender a escribir, ya que el coeficiente de asociación entre estos hechos es de r —. 66.

Por tanto, estamos en condiciones de afirmar que el rombo, es. como lo había visto Simon, una figura de privilegio en materia de pronóstico sobre posibilidad de aprendizaje de la escritura, por lo menos dentro de límites que pueden considerarse aproximados.

La otra consideración para el aprendizaje de la escritura que puede derivarse de nuestro estudio sobre la copia del cuadrado, es que no puede ponerse en duda que es mucho más fácil copiar tal figura cuando se presenta aislada que cuando se presenta como componente de otra más compleja. En este caso, aún cuando no sufra un desplazamiento importante y conserve su posición natural de cuadrado, se degrada por el solo hecho de formar parte de una gestalt más compleja. De tal forma es esto así, que hemos visto a algunos niños dibujar la figura dos como si el modelo estuviera formado por seis rectángulo, es decir como si el eje fuera un lado común a dos rectángulos. Esto habla bien claro de la complejidad que adquiere la figura, aún la simple del cuadrado, que es capaz de copiar bien un niño de 4 años, cuando pierde su independencia y su aislamiento. Precisamente, fue al estudiar los dibujos de nuestros niños, cuando empezamos a ver los defectos del cuadrado de las figuras y recordamos al mismo tiempo la ubicación de este dibujo en las Escalas de Inteligencia o de Desarrollo, lo que nos condujo a tratar de descifrar la que era aparentemente una gran contradicción sobre todo lo que se sabía sobre la copia de esta figura. Pero al mismo tiempo, y esto es a lo que queremos llegar, esto significa que la complejidad de la gestalt dificulta la reproducción de los elementos que en forma aislada pueden considerarse como simples: en materia de aprendizaje de la escritura, esto podría señalar la distancia que media entre realizar el signo gráfico aislado y como constituyendo parte de la palabra.

Esta observación, con que cerramos este trabajo, creemos que debe aproximarse al método de enseñanza de la escritura derivado del de la enseñanza de la lectura. Cuando se enseña a leer globalmente, se enseña a escribir en la misma forma, sin medir el trecho que separa el simple reconocimiento de la evocación, como

funciones psicológicas. Es muy posible que quienes puedan desenvolverse bien frente al reconocimiento de figuras complejas —modo como podría ser definida la lectura en términos de lo que venimos diciendo— no estuvieran maduros para evocar y reproducir las mismas figuras complejas que son capaces de reconocer.

BIBLIOGRAFIA

BINET A. y SIMON Th. — Le developpement de l'intelligence chez l'enfant. — L'Année Psychologique, 1908.

BINET A. y Simon Th. — Tests para el examen de la inteligencia. — La lectura, España, s/d.

CARBONELL de GROMPONE Ma. A. — El proceso perceptivo del niño de 6 años a través de los errores en el test Goldstein-Sceerer. — II Jornadas Uruguayas de Psicología, 1961, sin publicar.

INIZAN A. — Le temps d'apprendre á lire. — A. Colin, París, 1963.

LOURENÇO Filho. — Tests A B C. — Kapelusz, Argentina, 1937.

GESELL A. — The first five years of life.

PRUDHOMMEAU M. — Les enfants déficientes intellectuels. — P. U.F., 1956.

PRUDHOMMEAU M. — Le dessin de l'enfant. — P.U.F., 1947.

SIMON Th. — Pédagogie Experimentale. — A. Colin, Paris, 1924.

TERMAN L. — La medición de la inteligencia. — Imprenta Nacional, Montevideo, 1929.

María A. Carbonell de Grompone

Octubre de 1965.

LATERALIDAD Y APRENDIZAJE

Trabajo presentado a las VI Jornadas de Psicología.

Desde que Orton en 1937 incluyó entre los elementos determinantes de las dificultades de lectura, la lateralidad cruzada y la zurdería, este factor comenzó a tomar importancia en las investigaciones al respecto, llegándose a constituir para algunos en un elemento decisivo desde el punto de vista causal. Ultimamente ha descendido en forma apreciable la importancia de este factor en las investigaciones, razón por la cual consideramos valedero estudiarlo específicamente en los niños seleccionados para la investigación sobre los métodos de lectura.

Veamos primeramente qué cifras se han dado en relación al problema que nos ocupa.

Harris en 1947 publicó el siguiente cuadro:

Dominio de la mano y del ojo en muestras al azar de la población y en caso de inhabilidad en lectura.

Mano	Ojo	Muestra al azar	Inhabilidad en lectura
Dominante		Mediana	Mediana
Derecha		90.2 %	90 %
Izquierda		6.0	10
Mezclada		2.4	0
	Derecho	66.5	50
	Izquierdo	31.0	46
	Mezclado	3.4	6
Derecho	Derecho	61.0	47
Derecho	Izquierdo	23.5	35
Derecho	Mezclado	3.7	5
Izquierdo	Derecho	2.0	3
Izquierdo	Izquierdo	3.8	5
Izquierdo	Mezclado	0.0	1
Mezclado	Derecho	1.0	0
Mezclado	Izquierdo	0.0	0
Mezclado	Mezclado	0.0	0

Por su parte Hildreth en 1949 da el siguiente cuadro:

Porcentaje de Zurdería encontrado en varias poblaciones

Schaefer (Berlín)	4.06
W. F. Jones (Inglaterra)	4.43
Ballard (Inglaterra)	4.3
Ballard (Inglaterra)	2.7
L. Smith (U.S.A.)	7.3
Gordon (Inglaterra)	7.3
Burt (Inglaterra)	4.8
Burt (Inglaterra)	5.2
Wilson y Dolan (U.S.A.)	Varones 4.62 Niñas 2.62
Barbeleben (U.S.A.)	6.8
Haefner (U.S.A.)	6.3
Selzer (U.S.A.)	5.8
Daniels (U.S.A.)	2.13

Los datos de Harris para los malos lectores y para la población en general no traen indicada la fuente, en cuanto a edad; los citados por Hidreth se refieren a escolares, salvo el último que está obtenido de universitario principiantes.

Los datos que ofrece Hildreth sobre dominio visual son los siguientes:

	Dominio ocular derecho	Dominio ocular izquierdo
Parson	69.3 %	29.3 %
Lund	69.8	25.5
Downey	73.0 (hombres)	
	64.6 (mujeres)	
Guff	62.3	28.8
	72.9 (niños)	
	70.6 (niñas)	
Miles	65.0	30.0
Snyder	64.0	21.0

Aparecen a continuación los datos que sobre el mismo aspecto da Andrea Jadoulle:

Lateralidad manual

Mano derecha dominante	83 %
Mano izquierda dominante	5.5 %
Ambidextros	11.5 %

Los datos de Galifret-Grandjon para los zurdos son los siguientes:

.....	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años
	%	%	%	%	%	%
Niños en general	6.6	5.2	8.3	6.4	5.2	4.7
Varones	7.7	7	10	8.3	8	4
Niñas	5.5	2.1	4.4	3	2	2

Los datos de Jadoulle para la lateralidad visual son:

Lateralidad visual

Lado derecho dominante

Oojo derecho dominante	56 %	62 %
Ojo izquierdo dominante	36	35
Sin dominio neto	8	3
	Varones	Niñas

H. Hécaen y J. de Ajuriaguerra ofrecen los siguientes datos:

Frecuencia de la zurdería

Hasse y Dehner	1 %	Bersot	5.5 %	Masini	10 %
Baldwin	2	Lombroso	5.8	Moutier	10
Hyrth	2	Conrad	5.5	Arnstein	11.07
Brinton	2.4	Gould	6	Schott-Esslinger	11.49
Wallin	2.8	Bloede	6	Hecht-Langetein	12
Masson	3	Jasper	6	Ramsley	15.7

Kapustin	3.8	Marro	6.2	Daniels	16
Jones	4	Quinan	7	Van Bielist	18
Wisely	4	Souques	7	Rose	20.1
Ballard	4.1	Pyley		Dubar	21.1
Schaeffer	4.1	Drouin	7	Mc Naughton J.	22
Ogle	4.2	Gordon	7.3	Bryngelson	25
Chamberlain	4.34	Rife	7.45	Woo y Pearson	28.8
Stier	4	Schiller	7.74	Ramsiey	15.7
Burt	4	Schwartz	7.9	Wile	25 a 30
Smith	5	Malgaigne	8 a 1(		
Burt	5.1	Trankell	8.2		

Estos autores dan los siguientes datos tomados de Christianes, Boze y Maurin en cuanto a los cruzamientos de ojos y manos:

	Hombres	Mujeres
Ojo izquierdo dominante; mano derecha	14 %	21 %
Ojo derecho dominante; mano izquierda	34	19.1

En los niños examinados por nosotros, pertenecientes todos a Primer Año escolar, encontramos los siguientes resultados:

Lateralidad manual

Mano derecha dominante	95 %
Mano izquierda dominante	5 %

Lateralidad visual

Ojo derecho dominante	52 %
Ojo izquierdo dominante	48 %

Combinaciones de lateralidad manual y visual

Mano y ojo derechos dominantes	51 %	
Mano y ojo izquierdos dominantes	4	55 %
Mano derecha ojo izquierdo dominantes	44	
Mano izquierda ojo derecho dominantes	1	45 %

Estos resultados fueron obtenidos sobre 430 sujetos, cursando, como ya hemos dicho, el Primer Año escolar.

De la observación de todos estos cuadros podemos concluir, con relación a la lateralidad y sin relacionarla para nada todavía con el aprendizaje:

1. que la mano derecha es dominante en mayoría abrumadora.
2. que la proporción de sujetos con mano izquierda dominante, es decir, de zurdos, ha sido apreciada en proporciones muy distintas según los investigadores, proporción que va desde 1 a 30 %. Las diferencias se deben en primer lugar, a los instrumentos de medición utilizados, a que los sujetos hayan sido testados con un test o con una batería de tests, al sistema utilizado para expresar su grado de zurdería y muy posiblemente a la edad de los sujetos. Se reconoce en general, que cuanto menor es la edad de los sujetos testados, se encuentra una proporción más alta de zurdos.
3. que en cuanto a la lateralidad visual, los datos arrojan casi sin excepción, porcentajes para el ojo derecho, inferiores a los encontrados para la mano derecha.
4. cuando se estudian comparativamente los dominios visual y manual, se encuentra: que los sujetos lateralizados hacia un mismo lado están ubicados entre un 50 a 75 %, teniendo el grupo restante, lateralidad cruzada. De esta lateralidad cruzada, la que se da más frecuentemente, en una proporción mucho más alta que la otra, es la combinación mano derecha - ojo izquierdo.

De estas constataciones, derivados de los cuadros anteriores, nos es dable a su vez, sostener:

1. que comparando la proporción en que domina la mano derecha con la proporción en que lo hace el ojo del mismo lado, es muy difícil desconocer la presión social establecida en favor del predominio del lado derecho. Esto se confirma cuando se toma en consideración el hecho ya destacado más arriba que cuando se mide la lateralidad manual en poblaciones de distintas edades, cuando mayores son los sujetos, se encuentran porcentajes más altos en favor del dominio manual derecho.

   Si la elección de una u otra mano como dominante se hiciera al azar, los porcentajes para destralidad y para zurdería deberían ser del 50 % para cada lado o por lo menos encontrarse mucho más cercanos de lo que están, a estas cifras.

2. que la lateralidad visual, sobre la cual no se establece presión social alguna, da cifras mucho más aproximadas a lo que puede esperarse si ella se hace al azar.
3. que de estos dos hechos, de la presión social ejercida sobre la elección de la 'mano maestra', según el expresivo decir de Blau y de la ausencia de presión en el establecimiento del ojo dominante, resulta:

   a) que un porcentaje de sujetos aparecen como zurdos totales, zurdos consistentes para la mano y para el ojo y que este porcentaje está muy cercano al de sujetos con mano izquierda dominante. Ellos representan, seguramente, a la pequeña proporción que habiendo elegido su mano izquierda como dominante, han resistido toda presión del medio hacia el cambio.
   b) que un abultado grupo de sujetos que probablemente hubieran sido zurdos manualmente, en cuanto a sus tendencias, presionados por el ambiente en cuanto a la elección de la mano, pero no del ojo, exhiben lateralidad cruzada, en el sentido mano derecha-ojo izquierdo, que es el cruce que tiene abrumadora mayoría.

Es de hacer notar que si de la lateralidad cruzada se demostrara, como ha sido sostenido, que tiene influencia negativa sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura, habría en las escuelas una alta proporción de niños, cercana al 50 %, sobre los que no se desarrolla ningún cuidado especial porque son diestros y que, sin embargo, tendrían todos los inconvenientes en el aprendizaje, derivados de su lateralidad cruzada.

¿Tiene relación o no la lateralidad con el aprendizaje de la lectura y de la escritura?

Estudiando a este respecto las pruebas de lectura y de escritura al dictado, realizadas al final del año lectivo con los alumnos de Primer Año que intervinieron en nuestra investigación sobre los métodos de aprendizaje de la lectura, encontramos los siguientes resultados globales:

	Media de Lectura	Media de Escritura
Lateralidad derecha - derecha	15.58	23.50
Todos los otros tipos de lateralidad	15.35	22.69

Los resultados pueden considerarse prácticamente equivalentes.

No obstante, para ir más allá de esta conclusión global trazamos los cuadros tanto para la lectura como para la escritura, de cómo se dan las diversas formas de lateralidad en los niños que aprendieron y que no aprendieron a leer y a escribir:

LECTURA

Alumnos que aprendieron a leer		Alumnos que no aprendieron a leer
I) Mano derecha dominante	95 %	94 %
Mano derecha no dominante	5 %	6 %
II) Ojo derecho dominante	51 %	57 %
Ojo derecho no dominante	49 %	43 %
III) Ojo y mano derecha dominantes	51 %	55 %
Todos los otros tipos	49 %	45 %
IV) Lateralidad consistente (1)	56 %	59 %
Lateralidad no consistente	44 %	41 %

ESCRITURA

	Escriben	No escriben
	%	%
I) Mano derecha dominante	95	98
Mano derecha no dominante	5	2
II) Ojo derecho dominante	53	49
Ojo derecho no dominante	47	51
III) Ojo y mano derecha dominantes	52	48
Ojo y mano derecha no dominantes .	48	52
IV) Lateralidad consistente	57	49
Lateralidad no consistente	43	51

De los cuadros anteriores podemos concluir:

1. que la mano derecha domina en todos los cuadros. tanto en los casos en que no hay dificultad como en los que no

(1) Llamamos lateralidad consistente a aquella en que el ojo y la mano dominantes están del mismo lado.

se aprendió a leer y/o a escribir, y que este dominio se encuentra aproximadamente en las mismas proporciones en ambos grupos como en la población en general (1). Esta misma conclusión es sostenida por Harris de acuerdo a sus investigaciones.

2. que el ojo derecho domina tanto en los casos de niños que aprendieron a leer como en los que no lo hicieron, en forma similar a cómo lo hace en la población general. En lo referente a la escritura, hay más casos de niños que no aprendieron a escribir con ojo izquierdo dominante que con ojo derecho, proporción inversa a lo que sucede con la población general y con los que aprenden a escribir Esta conclusión no concuerda con la similar de Harris, ya que este investigador encontró una proporción menor de malos lectores con el ojo derecho dominante.

3. que la lateralidad consistente hacia la derecha se da tanto en los buenos como en los malos lectores, aproximadamente como en la población en general; pero que en los niños que no aprenden a escribir se da en una proporción inferior a la población en general. Esta conclusión obtenida de nuestro material no concuerda para nada con la de Harris, que encuentra que 'el dominio derecho consistente aparece en menos de la mitad de los casos con problemas de lectura'.

4. que en lo referente a la oposición de la lateralidad total (manual ocular) consistente —derecha e izquierda— contra los casos no consistentes, se encuentra que no tiene influencia en el aprendizaje de la lectura, pero sí de la escritura. En efecto, si en la población en general y entre los buenos lectores hay predominio de individuos con lateralidad consistente (55 %), entre los niños que no saben escribir los que se encuentran en ese caso son el 49 % y los que no tienen lateralidad consistente, el 51 %.

Por tanto, estas conclusiones han minorizado el papel de la lateralidad en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, influencia que según las mismas, sólo se percibe en que el dominio del

---

(1) Cuando hablamos de población en general, nos referimos a la considerada por nosotros, es decir a los niños de Primer Año escolar.

ojo izquierdo sobre el derecho y la presencia de lateralidad no consistente tienen alguna influencia en la dificultad de aprender a escribir, pero no a leer. La mano dominante izquierda por tanto, no interfiere con ninguno de los dos aprendizajes considerados.

No se nos oculta que hemos considerado en este trabajo un grupo particular de niños, los que están iniciando la escolaridad y no todos los niños, sea cual fuera su grado escolar. Pero este hecho, si bien nos impidió utilizar matices en la forma cómo se da el aprendizaje, nos permitió en revancha, establecer entre nuestros sujetos una neta dicotomía; los que saben y los que no saben leer y escribir al finalizar el año lectivo.

Los niños considerados por nosotros, vale decir, los escolares principiantes, son por otra parte aquellos frente a los que es más útil establecer un pronóstico temprano sobre si aprenderán o no las técnicas fundamentales por los sistemas corrientes o si necesitarán de enseñanza especializada —especializada en estas áreas— para salir adelante. Es en este sentido que consideramos que este trabajo arroja datos que pueden ser considerados interesantes, incluso aunque a la postre quede ubicado en la línea de aquellos que no han encontrado mayor influencia de la lateralidad en la manera como se aprende a leer y a escribir.

BIBLIOGRAFIA

Blau A. — The master hand. — The American Orthopsychiatric Asociation, 1946.

Galifret - Granjon N. y Ajuriaguerra J. de. — Troubles de l'apprentissage de la lecture et dominance latérale. — L'Encephale, Nº 5, 1951.

Harris A. — How to increase reading ability. — Longans Green and Co., 1957.

Harris A. — Manual of Directions for Administration and Interpretation of Harris Tests of Lateral Dominance. — The Psychological Corporation, 1947.

Hécaen A. y Ajuriaguerra J. de. — Les gauchers. — P.U.F., 1963.

Hildreth G. — The development and training of hand dominance. — Journal Gen. Psy., Dec. 1949 y March 1950.

Jadoulle Andrea. — Apprentissage de la lecture et dyslexie. — P.U.F., 1962.

Orton S. T. — Reading, writing and speech problems in children. — W. W. Norton, 1937.

Roudinesco J. — Dyslexie et dominance latérale. — Psychiatrie Sociale de l'enfant, 1950.

Zazzo R. — Conduites et conscience. — Delachaux et Niestlé, 1962.

María A. Carbonell de Grompone

EL TEST COPIA DE FIGURAS COMO INSTRUMENTO PRONOSTICO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Trabajo presentado a las VI Jornadas de Psicología.

El Test Copia de Figuras fue ideado por nosotros en el año 1958 y utilizado por primera vez en la investigación de los 35 casos de Dislexia que dieron origen al trabajo "La Dislexia de Evolución". Sufrió posteriormente varias modificaciones aconsejadas por la práctica y para la investigación realizada en el año 1964 por un numeroso equipo de la Sociedad de Dislexia del Uruguay sobre "Comparación de los métodos analítico-sintético y global en el aprendizaje de la lectura", utilicé una nueva versión de 7 figuras que es la que sirve de base a este trabajo. Fig. 1.

El Test Copia de Figuras fue uno de los componentes de la Batería a que fueron sometidos los 515 niños, 260 varones y 255 niñas, que se iniciaban en el aprendizaje escolar y que fueron seguidos a través de todo el año 1964.

Desde que se empezaron a estudiar los procesos de la lectura y de la escritura, en particular en relación con las dificultades que presentaban, se consideró que la organización espacial tenía que tener un cierto grado de maduración para que ellos se efectuaran sin dificultades. Esta organización espacial debe existir en primer término para captar la gestalt del texto que se descifra o que se copia: en segundo lugar en materia de escritura, para organizar en forma adecuada los renglones y la página, así como debe estar presente en el elemento de direccionalidad que hace que ambas actividades se efectúen en nuestra lengua, con una progresión invariable de izquierda a derecha. En el trabajo presentado a las primeras Jornadas Uruguayas de Psicología (1960) mostramos la tendencia muy marcada en nuestros 35 sujetos con dificultades de aprendizaje de la lectura y/o escritura, a hacerles a las figuras una rotación de 90 grados, con lo que las verticalizaban.

Si bien en el trabajo de 1960 tomamos en consideración las rotaciones a que se sometía a las figuras, las subsiguientes aplicaciones de la prueba nos señalaron que del estudio de la manera cómo se trazaban las figuras, podían también obtenerse datos muy im-

portantes para el pronóstico. Por tanto, para el trabajo sobre los métodos, hicimos una valoración de los dibujos tomando en cuenta el trazado de los mismos y las rotaciones a que eran sometidos.

El standard de la prueba, realizado sobre 188 sujetos tomados al azar, es el siguiente:

Test Copia de Figuras	
Percentil 90	6
Percentil 70	10
Percentil 30	17
Percentil 10	24

Se usó como criterio de pronóstico el Percentil 10 y en consecuencia se consideró que los alumnos que obtuvieran en la prueba puntajes entre 24 y 42 (puntaje máximo) no podrían aprender a leer y escribir. Como ya hemos dicho los alumnos eran todos del Primer Grado escolar y la prueba fue tomada en los meses de junio, julio y agosto de 1964.

El rendimiento o aprovechamiento de los alumnos fue medido a fines del año lectivo (mes de noviembre) por medio de una lectura uniforme para todos los alumnos y un dictado también en las mismas condiciones, que recibieron previamente la aprobación de los doce maestros de las doce clases que intervinieron en la investigación.

Las pruebas de lectura y de dictado tuvieron su correspondiente standard y se procedió luego a comparar los resultados en ambas con relación a los arrojados en la prueba de Copia de Figuras.

LECTURA

Partiendo del standard de lectura se consideró como no sabiendo leer a los niños que se ubicaron por debajo del Percentil Medio Inferior.

De los niños pronosticados como que no aprenderían a leer, el 76 % efectivamente se ubicó debajo del percentil crítico, vale decir que no aprendieron a hacerlo. Sólo el 24 % de los niños con malos dibujos, consiguió sobrepasar el límite crucial que habíamos determinado. Procediendo en sentido contrario, de los alumnos malos en el test de Copia de Figuras, solamente 9 aprendieron a leer, contrariando el pronóstico efectuado de antemano.

Procedimos entonces a obtener, puesto que ambas pruebas se prestaban a ser dicotomizadas, el coeficiente de asociación de Yule, encontrando que éste se situaba en .63, lo que puede ser considerado como una correlación sustancial.

ESCRITURA

Idéntico trabajo hicimos con los Dictados de los niños: consideramos como no sabiendo escribir a los alumnos que de acuerdo al standard de los dictados se ubicaron por debajo del Percentil Medio Inferior. Encontramos entonces en primera instancia que de los niños pronosticados como que aprenderían a hacerlo de acuerdo al resultado de la Copia de Figuras, el 96 % había efectivamente aprendido. Un 4 % de alumnos con puntajes buenos y pronosticados por tanto como que aprenderían, fracasaron en hacerlo. En sentido inverso, el 65 % de alumnos con puntajes malos en Copia de Figuras, no consiguió aprender a escribir. Obteniendo el coeficiente de asociación de Yule, la correlación se situó a la altura de .74, la que puede ser considerada desde luego, como marcadamente alta. (1)

ESTUDIO DE CASOS PARTICULARES

El test del dictado es el siguiente, uniforme para todos los niños, como ya hemos dicho:

El oso se pasea al sol.
Su piel es suave y mullida.
Es un lindo día de otoño.
Luisa le da pan.
Lo mira fijo.
Lo toma con la pata.

---

(1) Luego de terminado este trabajo pudimos localizar entre los alumnos que no hicieron las pruebas finales de lectura y de escritura por no estar presentes el día de la realización, a 10, algunos de ellos eliminados de las clases con rendimientos muy bajos y otros que por la misma razón quedaron repetidores, todos ellos con malas Copias de Figuras. Rectificadas las cifras que se dan en el texto para las relaciones entre la prueba y la lectura por un lado y con la escritura por otro, se alcanzaron los coeficientes de Yule de .75 (lectura) y .85 (escritura).

Caso 1. Se trata de una niña de 7 años 11 meses, de E. M. 6; 1 y de C.I. 74. No ha aprendido a leer ni a escribir. Obsérvese en el test Copia de Figuras la verticalidad de las figuras 4 y 6 y las deformaciones a que somete a las figuras 0 (rombo), 1, 3 y 5. El dictado es casi indescifrable; ha sido valorado con sólo tres puntos, lo que indica que tiene sólo tres palabras bien escritas: el, de, es. Obsérvese además, la irregularidad de los tamaños de las letras, su falta de horizontalidad, su prescindencia del renglón y el espaciamiento defectuoso de las palabras en la linea.

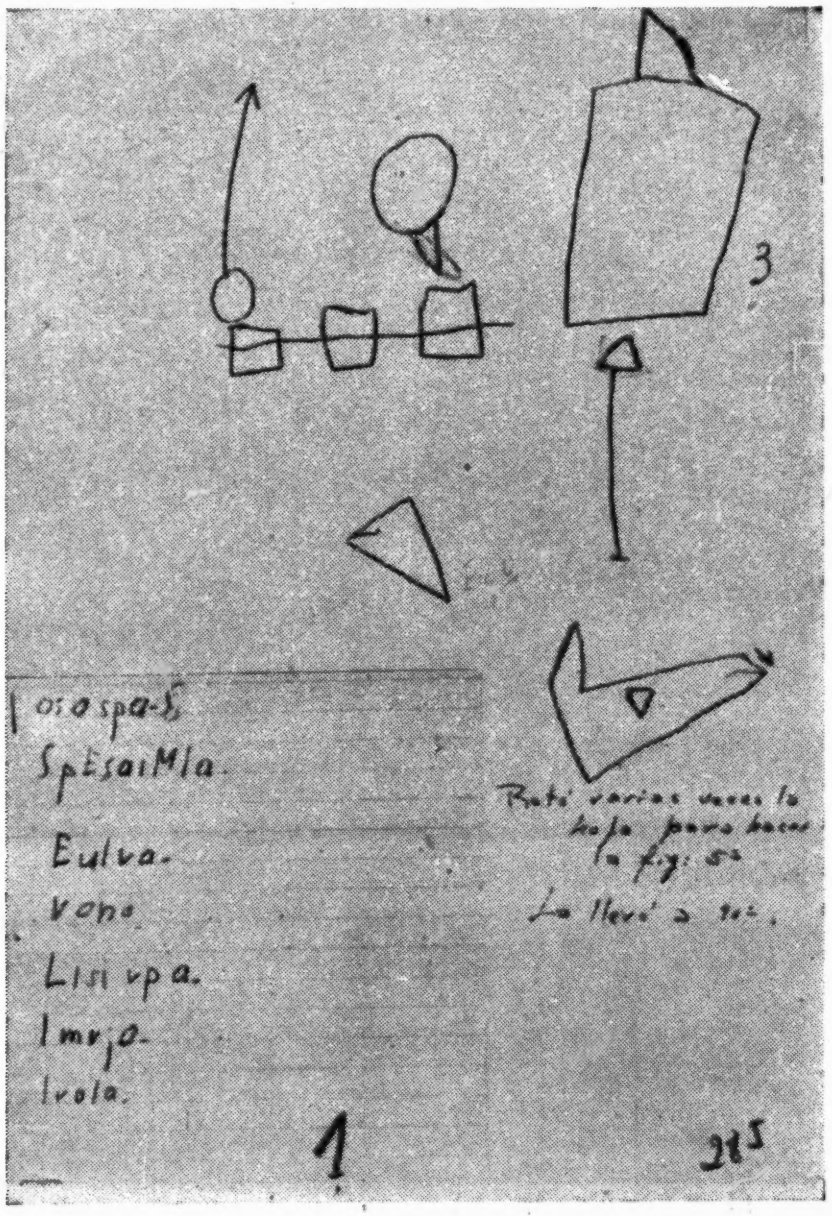


Figura 2

Caso 2. Se trata de una niña de 6 años 6 meses, con una E. M. de 6;3 y un C.I. de 94. Se observa la verticalidad de la figura 1 y la rotación de 45gr. de la figura 6. Ha hecho giros en la hoja donde dibuja, giros que no han sido compensados, de donde resulta que la figura 0 (rombo) tiene un desplazamiento de 90gr. con relación a los restantes dibujos de la página. Además de las deformaciones que imprime a los modelos al copiarlos, es dable ob-

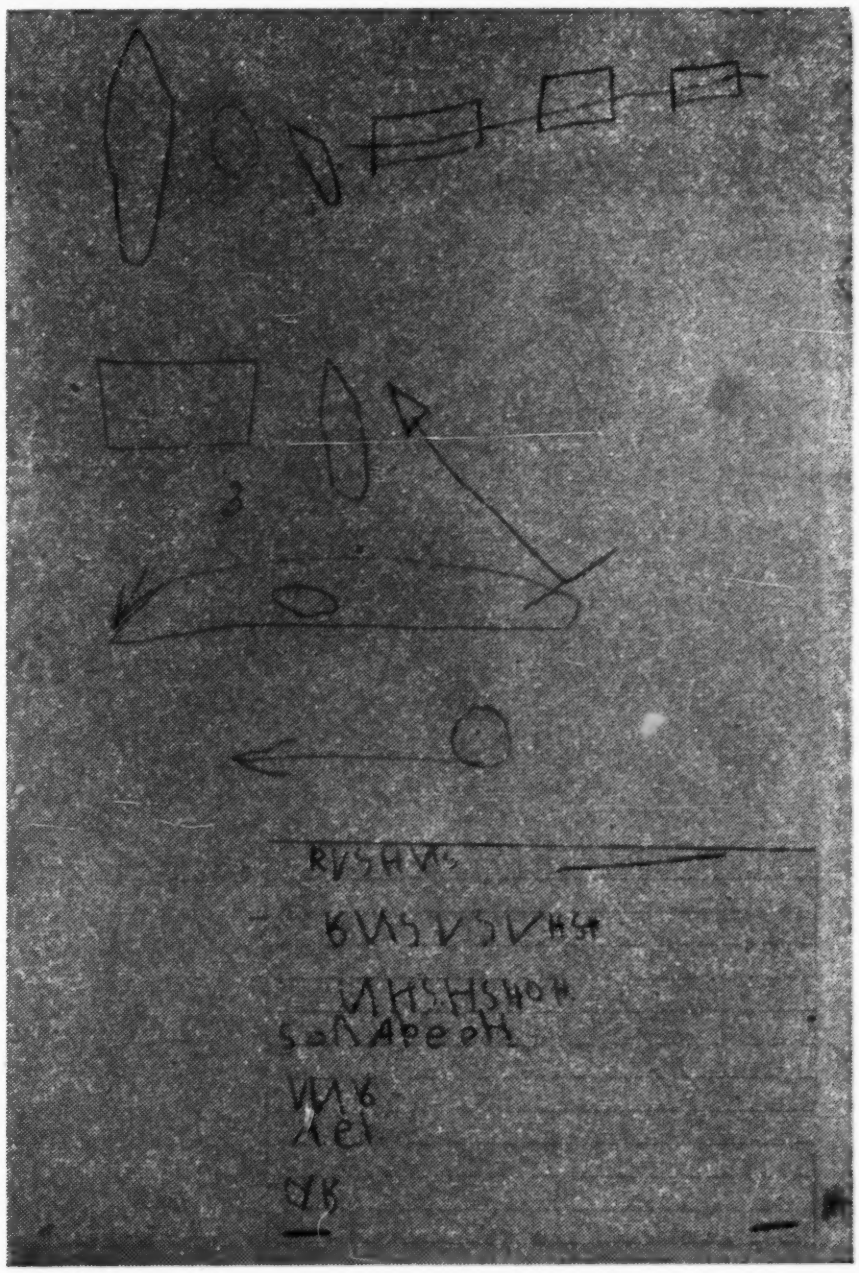


Figura 3

servar la torpeza del lápiz sobre el papel, manejado con presión excesiva, con lo que da un producto de apreciable "suciedad". En el dictado es observable lo desparejo de la letra, las ubicaciones fuera de línea de las cuales el ejemplo más notable es la "y" de "suave y mullida". Hay fusiones de palabras; "se pasea", "un lindo", "da pan" y una síntesis llamativa de la cláusula "lo mira fijo". Hay, además, omisión de letras: "pata" está puesto "pta"; "pa sea", "pasa"; "lindo", "lido", etc. Hay adiciones y cambios de letras: se dice "munta" por "mullida". El producto en su totalidad no es ininteligible como en el caso anterior, pero tiene notables deformaciones.

Caso 3. Varón de 6 años 1, con una E.M. de 6;4 y un C.I. de 100. Hay 4 figuras rotadas 90gr., y todas se singularizan por la torpeza del trazo y las enormes desfiguraciones de la gestalt. Su dictado es indescifrable; la única palabra reconocible es "oso". Se anota que ha rotado la hoja varias veces para hacer la figura 2

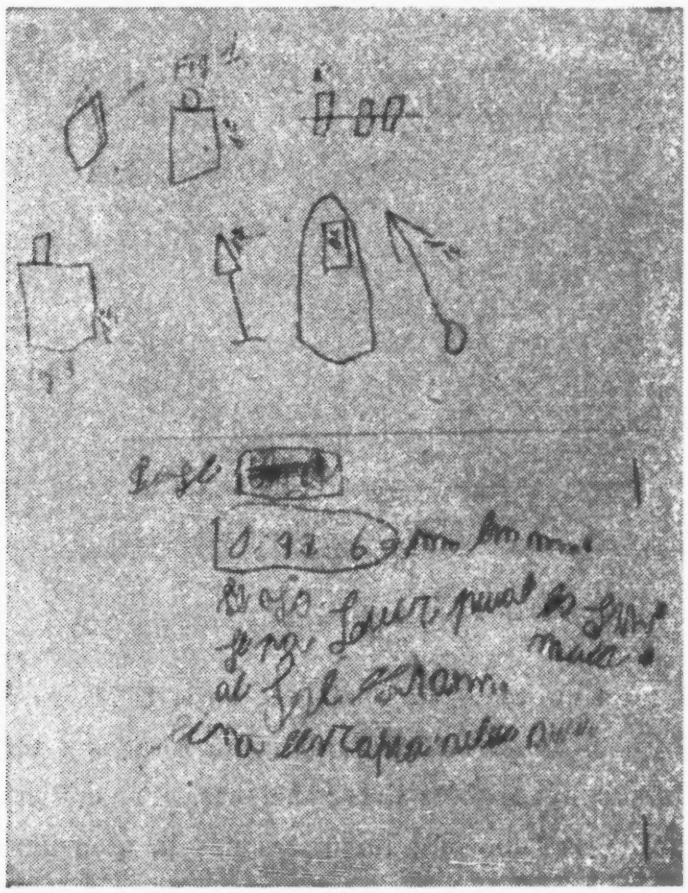


Figura 4

Caso 4. Es un varón de 6 años 4 de edad cronológica (no se tienen datos sobre su E.M. y su C.I.). Sus figuras tienen marcadas deformaciones, rotaciones de 45gr. y ni siquiera ha sabido aproximar los dos elementos que forman parte del todo en los números 1, 3 y 5. Es enseñado a escribir con letra script; su dictado es totalmente indescifrable; al parecer ha escrito letras sueltas, no palabras y muchas están invertidas. Fig. 3.

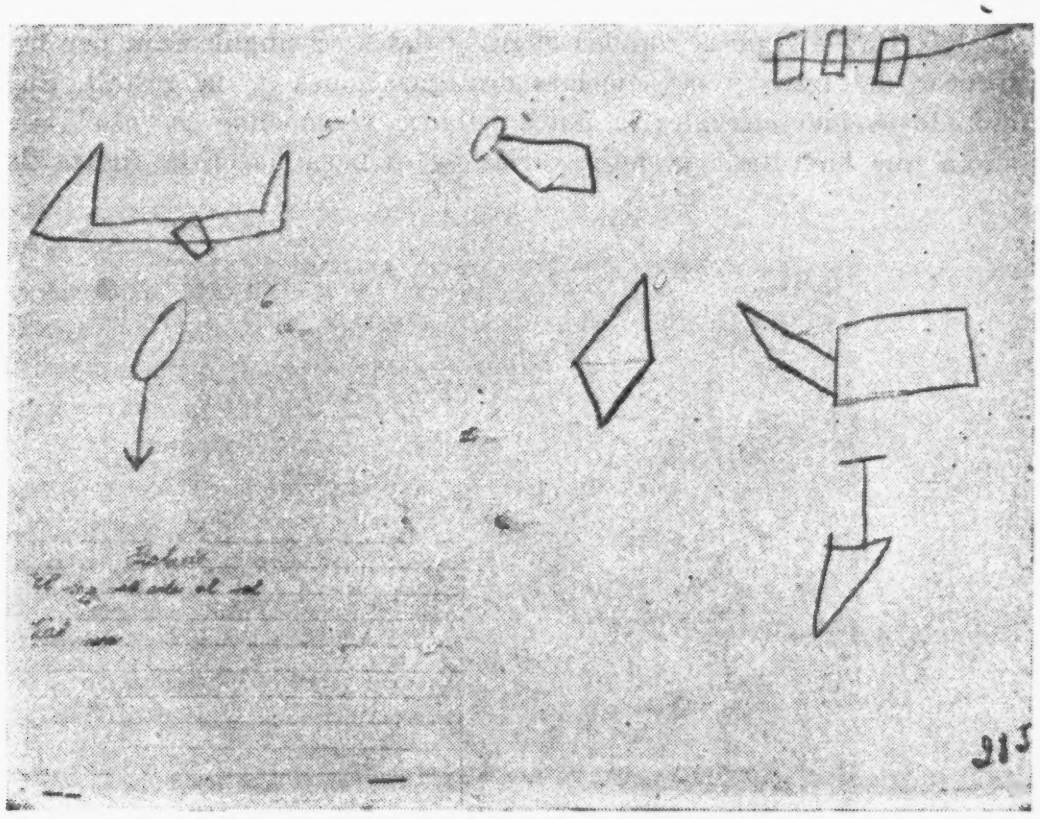


Figura 5

Caso 5. Es un varón de 6 años 6, cuya E.M. es de 5;5 y su C.I. de 81. Cinco de las siete figuras están rotadas y todas las gestalts han sufrido apreciables deformaciones. En su dictado, lo único comprensible es "el oso"; llama además la atenci6n la completa anarquía de la disposición en la página. Fig. 4.

Caso 6. Es un varón de 6 años 0, cuya E.M. es de 6;9 y su C.I. de 108. Ha hecho dos rotaciones de 90gr. y las distorsiones de todas las gestalts son enormemente llamativas, particularmente la de la figura 5. Del dictado ha podido escribir una sola cláusula, que es, al parecer, "lo mira fijo", de la que ha escrito "las nira...". Fig. 5.

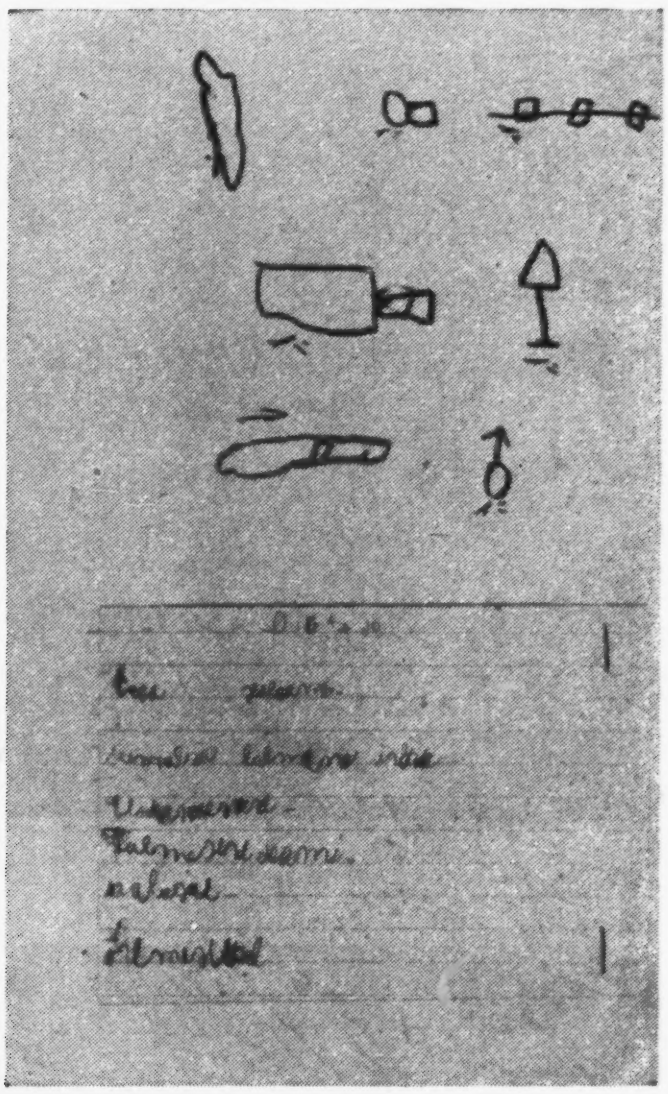
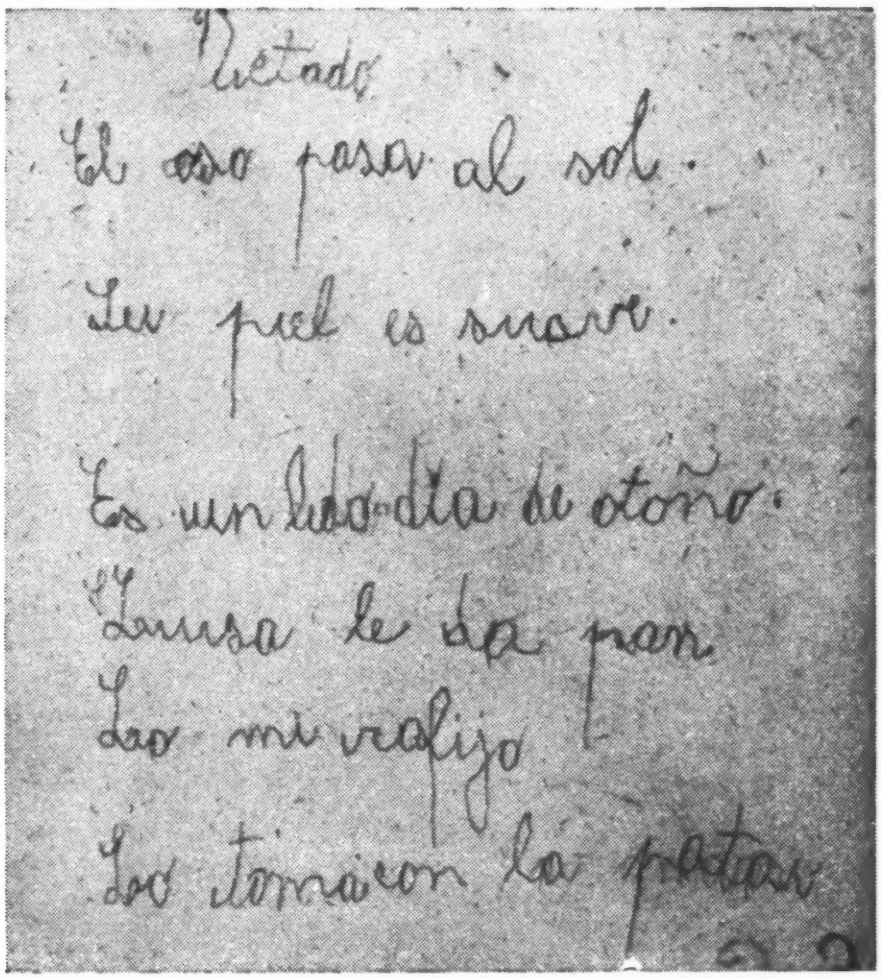


Figura 6

Caso 7. Varón de 6;8, de 6;10 de E.M. y de C.I. 105. Sus dibujos son toscos y torpes, poco diferenciados y comportan dos rotaciones. La escritura es indescifrable, despareja y llena de síntesis inadecuadas. Fig. 6.



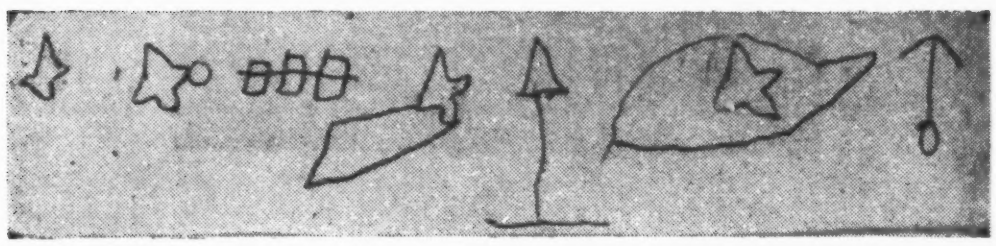


Figura 7

Caso 8. Varón de 6;0, de E.M. 5;10 y de C.I. 95. Las figuras son terriblemente toscas y muestran el parentesco que hace el autir entre el cuadrado rotado 45 gr. y el rombo; todos han sido dibujados como estrellas que es una de las formas más crudas de representar lo que podríamos llamar la "picosidad" del rombo o del cuadrado rotado. En contraste con la tosquedad del dibujo, el dictado es bastante bueno, ejemplificando uno de los raros casos en que no se cumple el paralelismo de los resultados entre ambas pruebas. Fig. 7.

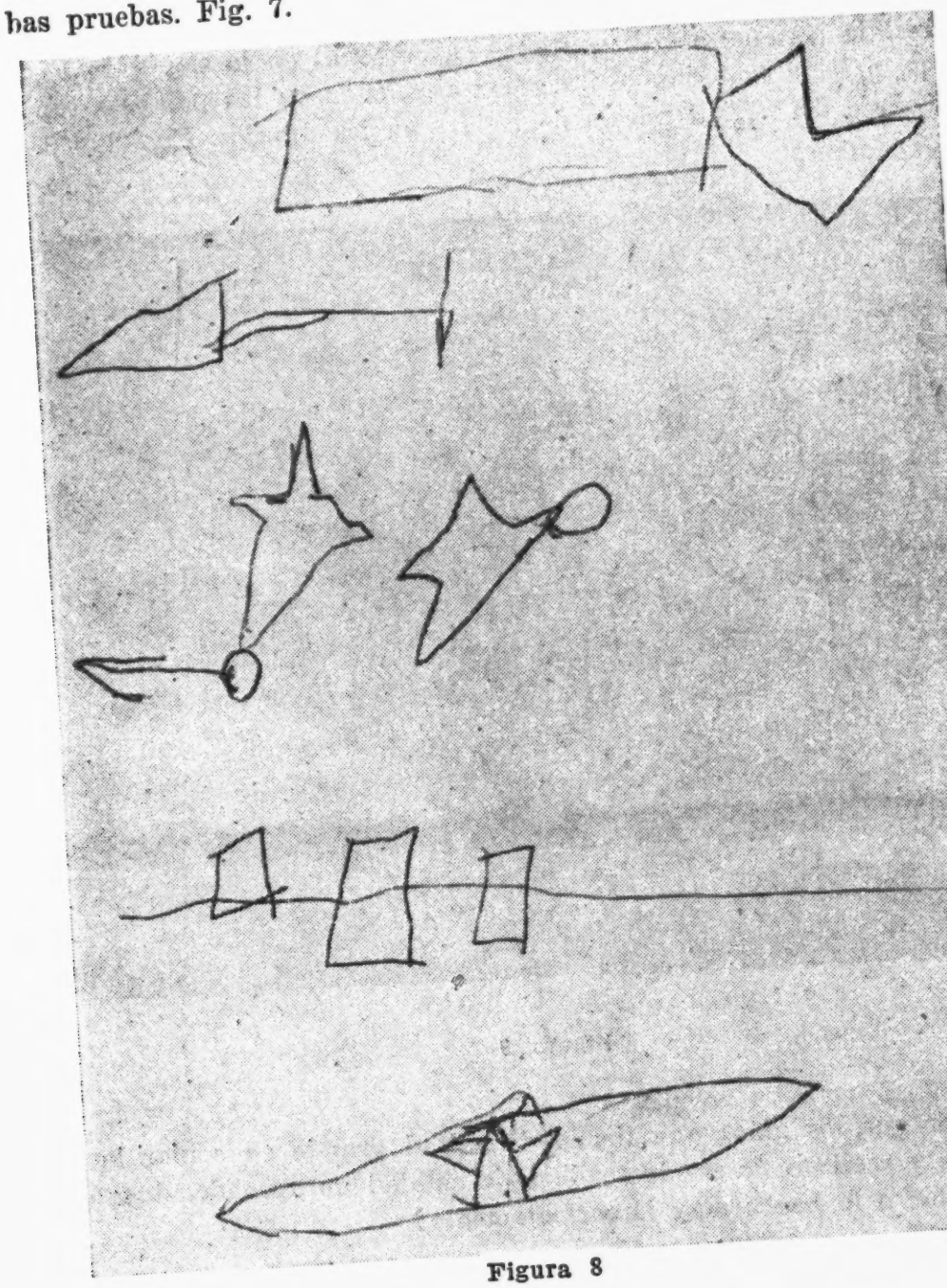


Figura 8

Caso 9. Varón de 6 años, de E.M. 7;3 y de C.I. 105. Los dibujos son también una buena ejemplificación de la impresión de "picosidad" que le causa el rombo y el cuadrado apoyado en el vértice; obsérvese la dificultad particular del cuadrado inscripto en el exágono. Los cuadrados sobre el vértice contrastan en calidad con los de la figura 2 que son bastante aceptables. Es también evidente que la inscripción de la figura dentro de la otra, dificulta la captación de la gestalt en relación al caso en que la figura es solamente tangente. En este caso, como en el anterior, el dictado no refleja las enormes dificultades encontradas en la Copia de Figuras, pero la trabajosa e irregular alineación de las palabras son un reflejo del déficit puesto de relieve en los dibujos. Fig. 8 y 9.

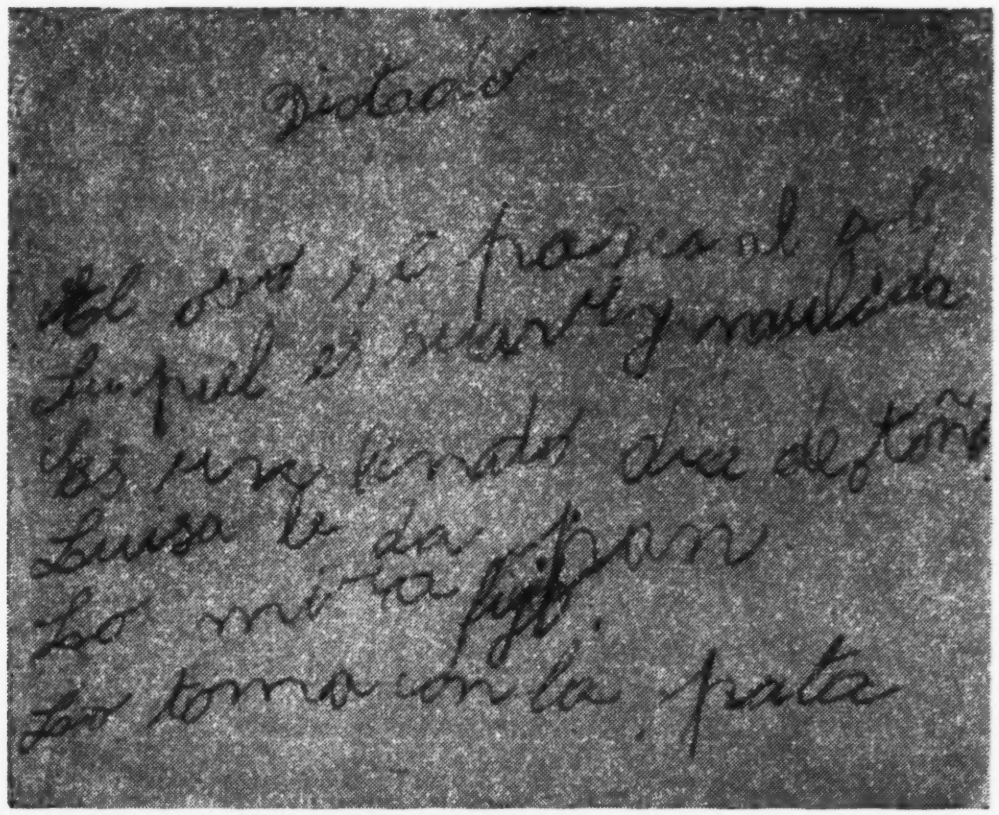


Figura 9

Por qué los niños que tienen dificultad grande en copiar las figuras y realizan un producto de baja calidad no aprenden luego a escribir o lo hacen muy imperfectamente?

La correcta copia de las figuras implica fundamentalmente y en primer lugar una adecuada captación de su gestalt. El adulto que va a copiar estos modelos que constituyen el test, los interpreta inmediatamente, a la primera ojeada, ubicándolos dentro de las formas geométricas que ellos implican. Para todo adulto, la figura 1, pongamos por ejemplo, está formada por un círculo y un cuadrado rotado 45 gr. de su posición natural, tangente a la primera figura. En cuanto el adulto tiene mentalmente esta composición, puede sin más, incluso en ausencia del modelo, dibujar perfectamente la figura; si ha podido identificar las formas y captar su relación, ya sabe como representar el todo.

Es la ordenación dentro de los conceptos geométricos correspondientes, lo que le permite no sólo una rápida captación, sino una rápida y correcta representación. Si la figura a copiar no pudiera ordenarse dentro de modelos (cuadrado, rombo, etc.,) ya conocidos por él, el adulto haría un análisis primero y luego una síntesis de la figura para captarla y estar en condiciones de representarla luego. Hay por tanto, a nuestro juicio, una diferencia fundamental en los dos casos presentados, diferencia que se hace palpable en el tiempo que se necesita para captar bien una figura desconocida que no cabe en los moldes corrientes y en que hay que ir analizando para poder copiarla bien; incluso hay un cambio de actitud, porque en el primer caso, basta una ojeada para ponerla dentro de moldes conceptuales y subsiguientemente reproducirla y en el segundo, el sujeto la mira continuamente para poder irla analizando, copiándola y constatando que la copia está bien hecha. da de formas geométricas, no puede como el adulto, hacer entrar los modelos a copiar en figuras conocidas y familiares. Para estar en condiciones de reproducirlas bien, debería entonces irlas analizando parte a parte, como es el proceder del adulto ante figuras de formas desconocidas, complejas o poco familiares. Para ello tendría que contar con un aguzado sentido del análisis y de la síntesis, para ir reconstruyendo las figuras: en caso contrario, como sucede en la realidad, dada la velocidad con que los sujetos de 6 años proceden, echan una simple ojeada y lo que en forma intuitiva recogen de la figura, la impresión general y primaria que les da, es lo que dibujan.

Los rombos y cuadrados esquinados que hemos citado en este trabajo y en el dedicado especialmente a ambas figuras, impresionan a muchos niños como "estrellas" y así son copiados, denotando con este hecho la referida impresión de "picosidad" que les produ-

cen el rombo y la saliente de los vértices de que habla Mach, cuando el cuadrado es rotado. Las figuras no han sido copiadas por tanto, por análisis y síntesis de sus formas, sino a través de la impresión que grosso modo causan, además de estar confirmado este hecho por la velocidad notable con que apenas mirados los modelos, son copiados. La rotación de algunas figuras hasta llevarlas a la posición vertical implica, además, confirmando la ausencia de análiss y de síntesis, que la posición u orientación de las mismas, como ya lo hemos dicho en trabajos anteriores, no es importante a esta edad, no forma parte de la estructura intrínseca de la figura.

Téngase presente además, que en esta prueba estamos comparando la manera como el pequeño copia las figuras con la forma cómo escribió al dictado. La Copia de Figuras tal como la hemos hecho, sería comparable en materia de escritura, a la copia de un texto. En este caso el niño estaría copiando un modelo que a veces es geométrico y otras veces está constituído por letras integrando palabras. En esencia, un buen "copiador" es capaz de copiar palabras como si fuera un dibujo, sin saber qué dice lo que copia. Lamentablemente no incluimos en nuestras pruebas una copia de un texto, que nos permitiría comparar ambas actividades, realizadas en un pie de igualdad.

En el dictado, si bien está implicado el dibujo de las letras, como en la copia, se sobreagrega la posibilidad de evocar —no de copiar— las grafías correspondientes a los fonemas que se oyen cuando se dicta. Escribir al dictado es, por tanto y por principio, más difícil que copiar bien un texto. Los niños que han copiado mal las figuras han evidenciado sus déficits en materia de estructuración espacial, por defecto de sus funciones de análisis y de síntesis; los niños que no han podido aprender a escribir bien al dictado, demuestran con esto que no han podido dominar las complejas funciones que implica tal forma de escribir.

Los niños que habiendo dibujado mal, son, no obstante, capaces de aprender a escribir, evidencian con este hecho que su dificultad era meramente de la estructuración espacial; que esta dificultad fue vencida en el transcurso del año y que las funciones del lenguaje interior, audibilización, memorización, etc., no agregaron problemas al complejo proceso de escribir que estaban en tren de adquirir. En nuestra experiencia estos niños han sido un 3 % del total. Que escribir al dictado es más difícil que estar en condiciones de copiar nuestras figuras, lo ha demostrado el 19 % de alum-

nos que no aprendió a escribir al dictado, pero que hizo la copia en forma aceptable.

Nuestro caso 2, que ha unido a dibujos muy toscamente realizados, con presión indebida del instrumento y ha sido capaz, pese a este handicap, de aprender a escribir en el año lectivo y lo puede hacer más o menos bien al dictado, muestra en este producto sus fallas en el análisis y la síntesis, ya que al hacer la traducción de lo que oye para ponerlo por escrito, "se come" muchas grafías. Sus dificultades espaciales no obstante su aprendizaje, se revelan en el producto, aunque sustancialmente haya aprendido a escribir.

Los casos 3 y 4 de sujetos que han sido completamente incapaces de escribir al dictado, representan un caso extremo, pues han reproducido no palabras, sino letras. Viendo sus dictados se diría que no conocen el idioma en que se les dicta y que han captado sólo aquí o allá alguna que otra letra y consecuentemente han escrito una verdadera jeringonza. Volveremos más adelante sobre estos dos casos.

Los casos 5, 6 y 7, aún no habiendo aprendido a escribir, tampoco realizan un producto algo mejor que los dos casos anteriores; al mirar lo que han hecho se ve evidentemente que han intentado reproducir palabras que oyeron palabras y no solo letras aisladas. La diferencia que encontramos entre el niño que escribe sólo letras y el que se come letras pero no obstante escribe algo, así como el que cambia o agrega pero también hace algo, aunque su producto sea total o parcialmente indescifrable, es que en este último sus dificultades espaciales no han llegado a trabar el proceso de repetición mental de los sonidos para su reproducción, por lo menos para la mayoría de ellos y que se ha adentrado lo suficientemente en el lenguaje, como para intentar estructurar palabras. Los primeros están realizando un proceso mucho más defectuoso pues no pueden pasar de la palabra evocada —si es que son capaces de ello— a su reproducción. En nuestro caso 5, el chico ha sido incapaz de dar a sus letras una ordenación adecuada en el espacio, unas suben y otras bajan en el renglón, hay "emes" de cuatro, de cinco y de seis patas y una completa desproporción en los tamaños relativos de las letras. Su falta de estructuración espacial es tal, que como hemos visto ha rotado todas las figuras que se pueden rotar, excepto la 2. Todo esto está presente en su dictado en su casi total imposibilidad de evocar y de ordenar las grafías. Debió ser capaz de análisis y de síntesis para trabajar bien en las dos tareas propuestas, pero fue incapaz de ello.

Que la correcta estructuración espacial es tan necesaria para la escritura como para la lectura, no creemos que necesita ser demostrado exhaustivamente. Para leer hay que aprender a conocer las grafías, cada una con su forma determinada, cada una con su tamaño relativo determinado, con su orientación fija y ellas deben ser "barridas" por los ojos, en un movimiento de izquierda a derecha, en el mismo movimiento en que luego se las reproducirá en la escritura. Todavía en la escritura al dictado, al tiempo que se evocan mentalmente las estructuras, hay que ser capaz de transferir el orden temporal en que se oye, en el orden espacial en que se escribe. Para los niños con estructuración espacial defectuosa, el caso de la escritura con su reproducción de símbolos, se agrava por el hecho de que por primera vez en su vida, casi con seguridad, se enfrentan con objetos en los cuales su orientación es una condición definidora. A diferencia de los objetos del mundo que los rodea, que no pierden su identidad porque cambien de posición, los objetos, letras dejan de ser ellos mismos, o lo que es peor todavía se transforman en otros, si su orientación varía (piénsese en las letras **p, q, d** y **b** minúsculas y de imprenta; en la **o** y la **l** manuscritas, en la **n** y la **u**).

Si las dificultades del niño están en la estructuración espacial y por tanto copia los dibujos defectuosamente, probablemente no aprenda ni a leer ni a escribir en un año lectivo.

Con el coeficiente de asociación de Yule establecido entre los niños que sabían y no sabían leer y los que sabían y no sabían escribir, con la manera cómo dibujaban las figuras, como vimos encontramos correlaciones altas, aunque más alta en escritura que en lectura. Obtuvimos el mismo coeficiente de asociación para los niños que aprendían y no aprendían a leer y los que no aprendían y los que aprendían a escribir y como era de esperar hallamos una correlación altísima de .94. Entre los niños estudiados hubo un 3 % considerados como que habían aprendido a leer, pero no a escribir, siempre al dictado. Estos niños pudieron, por tanto, sobrepasar las dificultades espaciales incluídas en la lectura, pero no las más complejas de la escritura. (1)

(1) Hubo también un 4 % que aprendió a escribir pero no a leer: esta aparente contradicción no es tal si tenemos presente que el puntaje en la prueba de lectura es compuesto y toma en cuenta la técnica de la lectura pero también el tiempo necesario para leer y la comprensión de lo leído. Contrariamente, el puntaje de la escritura se obtiene por el producto y no toma en cuenta estos dos últimos elementos.

No consideramos como un mero azar el hecho de que los dos niños que escriben peor de todos los que intervinieron en la experiencia, los señalados como los casos 3 y 4, han sido enseñados a hacerlo con letra script, juzgada por muchos maestros como más fácil de trazar que la manuscrita. Por nuestra parte sostenemos que la letra script, si bien de más fácil trazado que la manuscrita —y esto afecta sólo la parte de motricidad de la escritura— tiene muchos menos rasgos distintivos que la otra, en cuanto al aspecto de la percepción. La ausencia de ligados y de ojales hace que las letras individuales tengan menos caracteres distintivos que la otra. Para estos niños que copian mal las figuras, niños en los que, volvemps a repetirlo, la estructuración espacial es defectuosa y que por tanto visualizan mal, la letras script es la menos indicada, pese a la facilidad de trazado que le reconocemos.

Finalmente nos queda por acotar que cuando un chico hace mal la Copia de Figuras, se le puede pronosticar un defectuoso o nulo aprendizaje de la escritura, pero lo contrario no es cierto. Un chico con buena copia de figuras, puede no aprender a leer y a escribir, porque otras áreas implicadas en tales actividades, en él están funcionando defectuosamente. Leer y escribir demandan una buena estructuración espacial, pero no es esa la única exigencia que implican: por tanto, el buen trazado de las figuras no nos garantiza que el niño vaya a aprender estas técnicas. En nuestro caso tenemos un 19 % de niños fracasados a los que hubiera debido pronosticárseles buen aprendizaje guiándonos sólo por esta prueba.

En consecuencia, la prueba es un buen instrumento de pronóstico, en particular si nos atenemos a las copias mal hechas; sus autores difícilmente aprenderán a leer y a escribir. Cuando los alumnos hacen buenas copias, qué sucederá en estos aprendizajes depende de cómo funcionen en ellos otras áreas que constituyen también requerimientos para aprender a leer y a escribir y de los cuales, por el test que comentamos no sabemos absolutamente nada cómo se dan.

BIBLIOGRAFIA

CARBONELL de GROMPONE María A. — La organización espacial y su relación con la Dislexia de Evolución. Primeras Jornadas de Psicología, Enciclopedia de Educación, Montevideo, enero a junio de 1964.

CARBONELL de GROMPONE María A. — El Test Copia de Figuras en el diagnóstico de la Dislexia de Evolución. — VIII Congreso Interamericano de Psicología, Mar del Plata, 1963.

FABIAN A. A. — Clinical and experimental studies of school children who are retarded in reading. — The Quarterly Journal of Child Behavior, January, 1951.

GRAHAM F. K. y KENDALL B. S. — Memory-for-designs tests: Revised General Manual. — Perceptual and Motor Skills, s/d.

OSTERRIETH P. A. — Le test de copie d'une figure complexe. — Editions des Archives de Psychologie, 1944.

REY A. — Test de Copie d'une Figure Complexe. — Centre de Psychologie Appliquée, París, 1954.

WALTERS S. — Reading ability and visual-motor function in Second Grade Children. — Perceptual and Motor Skills, 1961, 13,3770.

María A. Carbonell de Grompone.

LAS FALTAS EN LA COPIA

Trabajo presentado a la Sociedad de Dislexia del Uruguay.

Desde que nuestra atención se fijó en los problemas de la lectura y la escritura de los escolares, nos preocupó el estudio de un ejercicio pedagógico, pasado de moda, debemos reconocerlo, aunque no sabemos bien las razones de tal rechazo y que en tiempos anteriores se utilizaba en la convicción que era un buen instrumento para adquirir o mejorar la ortografía: nos referimos a la copia. Por tal razón incluimos en los controles pedagógicos realizados luego del 2.o Grado escolar de los niños que intervinieron en la investigación sobre 'Comparación de los metodos analítico-sintético y global en el aprendizaje de la lectura', la realización de una copia. El troza que dimos a copiar, que pertenece a uno de los "Cuentos de la Selva" de Horacio Quiroga, dice así:

> "Cierta vez las víboras dieron un gran baile. Invitaron a las ranas y los sapos, a los flamencos y a los yacarés y los pescados. Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar pero siendo el baile junto al río estaban asomados a la arena y aplaudían con la cola".

Cada chico recibió el texto mimeografiado y utilizó para copiarlo el tiempo que le fuera necesario. Estudiadas las copias de los alumnos, que estaban terminando de cursar el 2.o Grado escolar en el momento de la realización —17, 18 y 19 de noviembre de 1965— nos dimos cuenta de lo importante que hubiera sido para este trabajo, tener copias de los alumnos de los restantes grados escolares. Se dio la felix circunstancia que el texto mimeografiado nos fuera facilitado por la profesora Elida J. Tuana, que ese mismo año había utilizado dicho texto en una investigación en todos los grados escolares, destinada a conocer las ventajas de los medios de escritura, bolígrafo y lapicero y tinta.

La investigación había sido realizada por los alumnos del curso de Investigación Educacional del Instituto Magisterial de Estudios Superiores. Las circunstancias de la investigacón citada en último término no fueron exactamente las nuestras, pero considera-

mos que podíamos utilizar su material como complemento del nuestro. En efecto, las instrucciones de los alumnos de esta segunda investigación, en la parte que fue utilizada por nosotros consistían en copiar todo lo que pudieran del texto en dos minutos. Esto nos obligó a realizar con las copias de todas las clases de 3.o a 6.o un cálculo del % de faltas para poder compararla con la nuestra.

La procedencia de los alumnos sobre los que basamos este trabajo, es por lo tanto, la siguiente:

a) alumnos de 2.o Grado escolar: escuela 2, 14, 27, 29, 70, 73, 77, 79, 128, 131, 172 y 176.

b) alumnos de 3.o a 6.o Grado escolar: escuelas 17 21, 41, 60, 78 y 107.

Con lo alumnos de 3.o a 6.o Grado escolar, fueron tomadas en consideración solamente copias realizadas con bolígrafo, porque la simple inspección dejó ver que los textos copiados eran más extensos en el mismo tiempo. No se había realizado ninguna selección especial para elegir a estos alumnos.

Los cuadros de la cantidad de alumnos que realizaron el trabajo considerado por nosotros, fueron los siguientes:

2.o Grado	3er. Grado	4.o Grado	5.o Grado	6.o Grado	Total
371	143	223	143	154	1034

Análisis de la estructura del trozo a copiar

El trozo a copiar es aparentemente de dificultades medias y de estructura y comprensión muy sencilla.

Desde el punto de vista ortográfico está lejos de ser un compendio de las dificultades de la escritura del español, Aparentemente la dificultad principal que aparece en él es la que introducen la b y la v, presentes en varias palabras: víboras, baile, invitaron, estaban. La otra letra difícil que aparece en el trozo es el sonido suave de la c, incluido en la palabra "cierta". El trozo comporta también varias palabras con acento escrito: víboras, yacarés, río y aplaudían.

Desde el punto de vista de la comprensión, en el conjunto no ofrece dificultades de ninguna especie para el nivel escolar de los niños que intervinieron en la prueba. Solamente las palabras 'flamencos' y 'yacarés' no son del lenguaje coloquial, es decir, no son usadas diariamente en la conversación de los niños, pero tampoco se

trata para ellos de conceptos totalmente desconocidos; por otra parte, por el sentido del trozo, es evidente la significación general de esos vocablos, en cuanto a que nombran animales.

Cuando aludimos recientemente a las dificultades ortográficas del trozo, puede pensarse que estas dificultades existen únicamente si el troza es dictado, pero nunca si es copiado. Este fue al principio nuestro pensamiento, ya que la primera investigación en el tiempo, que realizamos, fue el estudio de las copias con 0 falta.

Las faltas

El siguiente es el cuadro del % de faltas en relación a las palabras copiadas, en los distintos grados escolares.

2.o Grado	3er. Grado	4.o Grado	5.o Grado	6.o Grado
12.03	5.64	4.90	3.50	1.92

Nos es dable observar que hay una progresión constante en la disminución de las faltas a medida que se avanza en el nivel escolar: pese a ello no deja de sorprender lo abultado de las cifras, en el proceso aparentemente sin complicaciones que estamos estudiando.

Cuando planeamos este trabajo creímos que las faltas que se podían cometer en la copia eran de una única clase; faltas ortográficas, es decir, el uso de grafías equivocadas, que el cambio estuviera justificado por el aspecto fonético o no.

Pero si partimos del punto de vista inobjetable que la copia debe reproducir el modelo tal cual es, encontramos que ellas son de dos tipos:

a) faltas de ortografía propiamente dichas, consistentes en la sustitución de la grafía que correspondería tener, por otra. Se escribe, por ejemplo, bíbora por víbora o todavía vibora; se escribe ramas por ranas.

b) palabras sustituídas, repetidas, suprimidas o agregadas. Es posible que en estos casos no haya ninguna falta de ortografía clásica, pero no se puede decir que la copia está bien hecha. Este error tiene la misma gravedad que el otro; en cualquiera de los dos casos el modelo no ha sido reproducido tal como es.

La omisión más corriente producida, desde el 2.o Grado escolar aunque con tendencia a ir disminuyendo posteriormente, es la de 'los pescados' del comienzo de la tercera oración? A qué se debe esta omisión? Evidentemente a que se produce a continuación de la terminación de la oración anterior que finaliza también con las palabras 'los pescados'. Por tanto, los escolares al copiar tienen que poner 'los pescados' dos veces seguidas; pero como vienen de escribirla al terminar la oración anterior, vale decir donde deben haber hecho un corte natural para la copia, al volver los ojos al modelo, confunden los segundos 'los pescados' con el primero y lo suprimen. A este efecto es interesante hacer notar que sin excepción todos 'los pescados' suprimidos son los que comienzan la tercera oración.

Estudiamos también la cantidad de copias con faltas —de cualquier tipo— encontradas en la analizadas. Esto se da así:

Grado	Cantidad de copias con faltas	%
2.o	352	95
3.o	89	62
4.o	144	64
5.o	74	52
6.o	98	64

Las copias con faltas disminuyen si se compara al 6.o con el 2.o Grado, pero esta disminución está lejos de ser continua. Aún no haciendo hincapié en la relación de las cifras Grado a Grado, se puede afirmar que en el 2.o casi todas las copias tienen faltas; que en 3.o y en 4.o Grado algo más del 60 % las tienen; que esta cifra baja a algo más del 50 % en 5.o Grado, pero que sube espectacularmente a 64 % en el 6.o Grado. Este ascenso en 6.o Grado, ascenso que podemos calificar de inesperado y espectacular, parece a primera vista no tener ninguna explicación.

Tratando de ver en forma más clara este panorama, obtuvimos los resultados tomando en consideración aparte las faltas de los dos tipos que hemos señalado. El cuadro es el siguiente:

Grados	Faltas del primer tipo (ortográficas)	Faltas del segundo tipo
	%	%
2.o	95	35
3.o	61	8
4.o	64	7
5.o	45	19
6.o	52	26

Es evidente que en lo que respecta a las faltas netamente ortográficas, el ritmo es completamente similar al cuadro anterior, es decir, que se produce también el ascenso en 6.o Grado; en lo que tiene que ver con las faltas que hemos llamado del segundo tipo, los resultados se quiebran no ya en el 6.o Grado, sino en el 5.o

La explicación de estos hechos la ensayaremos luego de estudiar el cuadro de las 0 falta.

La copia con 0 falta

El estudio de las copias con cero falta, implica imponer a nuestros productos una dicotomía especial:

— por un lado las copias con faltas, en la cantidad que sean y del tipo que sean.

— por otro, la copia en la que no figura ningún tipo de error.

Una copia sin faltas implica que se han sorteado con éxito todos los problemas de la copia y a priori sería de esperar que las cantidades que reflejan este hecho se dieran en forma creciente.

Veremos lo que pasa en el cuadro siguiente:

Grado	% con 0 falta
2.o	5
3.o	38
4.o	36
5.o	48
6.o	36

Como este cuadro es el complementario del de las copias con faltas, tenían que repetirse forzosamente las anomalías que constatamos en aquél.

Dos conclusiones se desprenden del cuadro anterior:

a) la escasísima cantidad de copias con 0 faltas; con el cri-

terio de que un hecho que se da en el 75 % de los casos es representativo del grupo, tenemos que concluir que en ninguna clase del ciclo escolar está dominado el proceso que nos ocupa.

b) se reproduce también aquí, por tanto, el proceso ya anotado antes de las anomalías que se presentan en los 5.o y 6º grado escolares con relación al proceso de la ortografía en la copia, que rompe aquí su marcha regular.

Estos dos hechos nos obligan a ocuparnos de los dos problemas siguientes:

1. qué pasa con la copia? por qué es difícil copiar?
2. qué pasa en los grados 5.o y 6.o con la copia? por qué se hace más difícil copiar en estos grados?

El proceso de la copia

En realidad los adultos, padres y aún maestros, consideran en general que copiar es tan fácil que **sólo los alumnos distraídos no pueden hacerlo.** Si bien es cierto que en el material recogido por nosotros y considerado en este trabajo sólo los alumnos de 2.o Grado estaban haciendo solamente una copia, el hecho que los de las clases restantes copiaran dentro de un tiempo dado y por tanto, estuviera incluído en su trabajo el elemento velocidad creemos que no invalida nuestras conclusiones. El ritmo creciente de la copia con cero falta a través de los años escolares, y en general lo que sucede con los Grados 3.o y 4.o, confirma este aserto. Pero lo que se mantiene en pie es que copiar con 0 falta **es un proceso mucho más complejo de lo que gratuitamente se supone.**

Al copiar, creemos que se produce el siguiente proceso:

1. hay que captar primero las grafías tal como están en el modelo; para ello se utiliza la función de la visualización que debe estar madura para actuar eficazmente. La primera condición sino qua non para copiar bien, es captar bien lo escrito, recogerlo visualmente bien.
   Ahora bien; la enorme mayoría de nuestros niños han copiado con letra manuscrita un texto escrito a máquina, vale decir con una letra similar a la de imprenta. No se trata, pues, desde este primer momento, de un trabajo meramente mecánico; lo escrito en el modelo está en una clave, y hay que reproducirlo en otra.

Por otra parte, es este proceso de visualización, hay que saber escoger lo que tiene que representarse tal como está y lo que no. Los que copian tienen, por un lado, que respetar estrictamente ciertos aspectos del modelo, pero en otras hay que luchar contra un recuerdo que tiene un papel negativo en la copia exacta y que constituye una trampa en la que muchos alumnos del 2.o Grado han caído. Estos son los puntos de corte de las oraciones, introducidos por la extensión de los renglones del modelo, la diferenciación del punto seguido y del punto y aparte, el guión del comienzo de las cláusulas en el diálogo, el que separa las sílabas al cortar una palabra al final del renglón. Estos constituyen elementos visuales de los que hay que prescindir mientras que todos los otros deben ser tomados en consideración.

La persona que copia, por tanto, tiene que hacer una cuidadosa separación entre los elementos visuales que debe respetar y los que debe dejar caer y de estos últimos elementos uno de los que se han mostrado como más importantes por la cantidad de veces que ha sido transgredido ha sido el largo de los renglones del modelo. Muchos alumnos del 2.o Grado han reproducido en su copia el largo de los renglones del modelo, partiendo su propio renglón, estén a la altura de la hoja en que estén, en el mismo punto en que está cortado el renglón del modelo.

2. hay que hacer cortes en el trozo, que concuerden con lo que la mente es capaz de retener, con fines de reproducción. Basta que estos cortes estén mal hechos, es decir que dejen entre sí unidades de texto demasiado largas, para que se olviden y se reproduzcan mal, a menos que se tenga suficiente control como para volver a consultar el modelo.
3. una vez que se recogió visualmente el trozo a reproducir los ojos del que copia abandonan momentáneamente el modelo y se fijan en el papel donde va a escribirse, en la ineludible coordinación óculo-motriz que exige la escritura. Desde ese momento, el que copia no tiene más el modelo delante de los ojos; una voz del lenguaje interior le va dictando lo que es necesario escribir. Creemos que según el grado de adelanto en el proceso de leer y escribir, esta voz tiene más o menos consistencia, más o me-

nos cuerpo. Es posible que en el adulto esta voz sea totalmente 'interior', es decir una especie de voz fantasmal, tal como la voz que utiliza el que lee solo visualmente. Pero en el caso de los niños este proceso se cumple desde luego, no más allá del modo como se está realizando el proceso de la lectura: si el niño está en los primeros grados, vocaliza el deletreo de las palabras a que tiene que recurrir para copiar. Si está un poco más adelantado en el aprendizaje de la lectura, no se ve obligado a deletrear, pero recurre a la subvocalización: no produce sonidos pero sus labios se mueven en la reproducción de las palabras que tiene que escribir. Creemos que siempre la vocalización, la subvocalización o la evocación mental, del sonido según el nivel de lectura del que copia —es lo que permite reproducir el texto. Esta voz, por interior que sea, por parte integrante del mecanismo del lenguaje interior que sea, por desvanecente y fantasmal que sea, no constituye menos el 'esqueleto' del proceso de la copia.

La copia, a nuestro juicio, está incompletamente descripta cuando se afirma que consta de un proceso de visualización: éste es apenas el principio. Luego se complementa con este proceso interior, en el momento en que esa voz nos dice qué tenemos que escribir a partir del recuerdo del modelo que se conserva. No encontramos que sea un argumento fuerte contra esto, el hecho muy a menudo constatado, que podemos copiar y quedar ignorantes del contenido de lo que copiamos; creemos que en este caso el proceso no se altera y esa voz sigue dictando aunque no nos enteremos del contenido.

La intervención de este elemento de audibilización en la copia implica la aparición de un cierto número de problemas que tienen que ver con los aspectos fonéticos. Así, cuando la voz dicta "víboras" de ninguna manera está incluído en ello cuál es la grafía, de las dos posibles, que hay que utilizar. No negamos que la memoria visual tiene aquí un gran papel para saber qué letra debe utilizarse, mejor dicho, tiene todo el papel; pero esta memoria visual no es fotografía en la gran mayoría de las personas. Puede sufrir un decaimiento cuando la voz dicta y utilizarse entonces, la primera grafía que venga a la mente. En segundo lugar, hay en el texto elementos que tienen que ser respetados para que la copia no tenga faltas, pero que no tienen ninguna representación auditiva;

nos referimos a los signos de puntuación, al uso de mayúsculas y al del acento escrito. Cuando estamos en el segundo momento de la copia, carecemos de signos como no sean visuales, que nos indiquen la existencia de cualquiera de ellos.

Las deficiencias de la copia en los grados elevados

A nuestro juicio dos son los elementos responsables de este hecho inesperado:

a) el aumento en la eficiencia del proceso de la lectura.
b) la interferencia de la comprensión del texto copiado en lo que se copia.

La copia y el proceso de lectura

Cualquier persona desprevenida, puesta a buscar una posible relación entre copia y lectura, diría que en todo caso, cuando se es más capaz de leer, se es más capaz de copiar bien. A nuestro juicio, como el proceso de la lectura, por el solo hecho de la ejercitación diaria, es decir excluyendo toda ejercitación específica, va mejorando del 2º al 6º Grado, este hecho ya no aparece confirmado en cuadros que hemos presentado anteriormente.

Cuando mejor se lee más se usa el proceso de adivinación: si las claves utilizadas en esa adivinación son justas, el proceso de lectura se hace más eficiente y más rápido. Sólo cuando los niños de los grados escolares intermedios, en su afán de aumentar la velocidad de lectura, adivina con exceso, es decir adivinan más allá de las claves que han adquirido a tal fin, cometen errores por los que son corregidos por sus maestros. Pero el buen lector, el que sabe utilizar estas claves, va aumentando progresivamente su velocidad de lectura y esto es seguramente lo que está sucediendo en los últimos Grados escolares. El alumno de las clases altas está mejorando su proceso de lectura en calidad y velocidad; está leyendo rápidamente, está utilizando el contexto y los elementos adecuados para adivinar y por tanto, cuando lee ya no está visualizando detalladamente. Por tanto, es errada la suposición del adulto corriente, que ningún alumno y tanto menos el de las clases altas, "es imposible que cometa faltas en la copia si es atento". Pero para copiar bien, es decir con exactitud, es condición sino que no precisamente aquella de que están tratando de desprenderse los alum-

nos: de descifrar, con el objeto de aumentar su rapidez. De ahí que copiar bien, para un alumno adelantado en el proceso de la lectura, resulta más difícil que para un alumno de los primeros grados; el alumno de estos grados está en la etapa de realizar el mismo proceso de desciframiento imprescindible para copiar, también para leer, porque no sabe hacerlo sino en esta forma. El alumno de los grados altos, porque sabe leer mejor, aumenta espectacularmente las faltas en la copia. Lee mejor y por eso mismo copia peor.

El adulto buen lector, como es sabido, tiene distintas formas de leer según el material a que deba enfrentarse y agregamos, según para la tarea que está utilizando la lectura. Lee en una forma y con una velocidad las novelas y en forma muy distinta el material que tiene que ser retenido. Similarmente, cuando lee para copiar, no lee nunca con su ritmo natural de lectura corriente: enlentece su lectura, con el fin de retener exactamente, **sin modificaciones** lo que lee. Muchos adultos de niveles culturales altos, subvocalizan y aún vocalizan o leen en voz alta, cuando deben copiar. De una manera oscura, todo adulto cambia su forma de leer cuando debe copiar. Pero de seguro, el escolar de los últimos grados no está leyendo aún en el nivel adulto: no sabe, nadie le ha enseñado ni se ha dado cuenta, de que tiene que utilizar para copiar una forma de lectura distinta de aquella cuya velocidad está tratando de aumentar de todos modos. En una palabra, está leyendo en una forma que le es poco útil para copiar.

Pese a esto, las faltas en la copia van disminuyendo al paso de los grados escolares, como era de esperar; la interferencia del proceso a que nos estamos refiriendo, a nuestro juicio se ve muy claramente en la marcha de las 0 falta, es decir cuando el proceso de copiar en forma perfecta, lo estamos comparando, en el otro lado, con la copia con faltas. Entonces, como se recordará, los alumnos de 5º y 6º Grado, en virtud del momento de su proceso de lectura, están copiando peor que los alumnos de 3º y 4º

La comprensión del texto copiado

La comprensión del texto a copiar, admitida generalmente como un elemento positivo en la copia, no siempre funciona así. La comprensión de lo leído, en general, es un factor positivo en la copia, porque el que no comprende el texto, en general por estar copiando de un idioma extranjero, tiene que descifrar letra a letra para poder reproducir; se encuentra con combinaciones de le-

tras no comunes o inexistentes en su idioma materno y por tanto, de retención difícil: no puede ayudarse con su conocimiento del lenguaje —que desconoce— en ningún aspecto.

Pero al contrario, el que comprende fácilmente lo que lee, como el buen lector, el lector rápido, se pasa por alto ciertos elementos que le resultan demasiado evidentes, porque surgen del contexto.

En nuestro trozo, las omisiones y las sustituciones ha sido evidente que han provenido del elemento comprensión. Si muchas faltas ortográficas cometidas por los alumnos de los Grados elevados pueden deberse a una lectura rápida, consideramos que las faltas del segundo tipo que también vimos que aumentan en estos mismos grados, son debidas a la interferencia de la comprensión.

Se observará que en el trozo a copiar, Quiroga ha usado varias veces y ha omitido otras, tanto la preposición **a** y subsecuentemente la conjugación **y** en el complemento directo.

La oración dice:

Invitaron a las ranas y los sapos
a los flamencos y a los yacarés
y los pescadores.

Es evidente que esta variación se presta a que el lector rápido —el de 5º y 6º Grado— sin poner demasiado cuidado en la lectura, porque no lo necesita ni para leer ni para comprender el sentido, no repare en la distribución de preposición y conjunción: las omisiones, adiciones y sustituciones de los alumnos de los grados altos, muy abundantes en este pasaje, consisten, bien en supresión de algunas **a**, bien en su agregado e igualmente sucede en el caso de la **y**.

Otra gran dificultad, según resulta de las faltas de segundo tipo cometidas, derivada también a nuestro entender de la comprensión del texto y de su rápida lectura, es lo que ha sucedido con los verbos de la cuarta oración. Ella dice:

"Los pescados, como no caminan, no pudieron bailar...". Utiliza por tanto, a la vez, un verbo en tiempo presente y otro en pasado. Los numerosos errores cometidos con estos dos tiempos de verbo, nos inducen a creer en primer lugar, que uno de los cortes para copiar, se hace en esta cláusula precisamente aquí, en "bailar", lo que seguramente es favorecido por el signo ortográ-

fico que presenta: haciendo el corte en este punto, el recuerdo dominante es el que "no pudieron bailar" y muchos chicos han copiado el primer verbo en tiempo pasado también, escribiendo:

"Los pescados, como no caminaban, no pudieron bailar..."
o también:

"Los pescados, como no podían caminar, no pudieron bailar..."
o también:

"Los pescados, como no podían caminar, no podían bailar..."
y aún:

"Los pescados, como no caminaban, no podían bailar...".

Es casi seguro, a nuestro entender, que en los Grados elevados, tanto la rapidez de lectura como la comprensión del modelo, actúan juntas, complementadas en la causa de estos errores. Ambas introducen deformaciones en el texto, aparentemente poco importantes para el que copia, porque ellas respetan el sentido del trozo.

La conjunción de todos los elementos considerados, hacen que la **copia exacta** de un trozo sea un proceso complejo, mucho más complejo que lo que la mayoría de los adultos suponen —incluso los maestros— cuando piensan que el copiar bien es algo puramente mecánico, que se realiza en forma perfecta con sólo poner un poco de atención.

CONCLUSIONES

1. La copia de un texto no es un proceso automático, sino complejo que se relaciona con grado sumo con el nivel de lectura del que copia y que está sujeto a la maduración y ejercitación del mismo.
2. Las faltas de la copia van disminuyendo a través de la escolaridad, aunque presumiblemente en ninguno de los grados escolares llega a realizarse con 0 falta por todos los alumnos. Aún en 5º y 6º Grado, la mitad de las copias hechas por los alumnos tienen faltas.
3. Los errores en la copia están constituídos por faltas de ortografía propiamente dichas, así como por sustituciones, omisiones, adiciones y repeticiones de palabras. Errores importantes son también la falta de los signos ortográficos y del acento escrito.

4. La habilidad para copiar se relaciona, por lo menos durante el ciclo escolar, con la habilidad para leer. Cuanto más rápidamente se está haciendo el proceso de la lectura más dificultades hay para copiar sin errores. La lectura corriente es una operación diferente de la lectura para copiar, pero es de presumir que los escolares ni aún los de los últimos grados tienen conocimiento de este hecho y leen dentro del nivel alcanzado para la lectura, aún cuando deban hacerlo para copiar.
5. La habilidad para copiar recibe interferencia por parte de la comprensión del texto. Esta interviene causando sustituciones, adiciones y omisiones de palabras.
6. Aunque podría darse la fácil explicación de que la persistencia de los errores de la copia son debidos a que prácticamente este ejercicio ha sido desterrado de la escuela moderna, dicha explicación no es satisfactoria, porque aún no haciendo este ejercicio como tal, el escolar tiene muchas oportunidades de hacer copia todos los días. Creemos más bien que el proceso de copiar tiene que sufrir una maduración a lo largo del tiempo, complementada por la ejercitación.
7. Debe recalcarse la necesidad de volver a incorporar este ejercicio a la práctica escolar corriente, no sólo para ayudar a su maduración sino porque constituye una actividad muy corriente en la vida del adulto y que por lo tanto, en el futuro tendrá que realizar abundantemente el actual escolar.

María A. Carbonell de Grompone.

Junio de 1966.

PERFIL PSICOLOGICO DE LOS NIÑOS QUE NO APRENDEN A LEER

A pesar del título, que parece ser muy ambicioso, el tema de nuestra comunicación está circunscrito al niño de primer año que en el transcurso de un año de escolaridad, no ha aprendido, en el leer, lo que la media de los compañeros de su grado. Y no digo no ha aprendido a leer porque esto trasciende los límites de primer año. El aprendizaje en la lectura se realiza a través de toda la escolaridad primaria y parte de la secundaria.

Me propongo estudiar los distintos aspectos psicológicos del niño que no aprende a leer. No entro a clasificar a esos niños; solamente tienen el rasgo en común de ser malos lectores. No entramos a la clasificación de estos lectores de acuerdo a los grupos de Hellen M. Robinson sino que simplemente reunimos en un solo grupo a los niños que no aprenden a leer.

Dentro de este grupo, tratamos de establecer, con un estudio sistemático lo específico de los mismos en sus aspectos psicológicos y lingüísticos.

Conocemos muchos trabajos que tratan de determinar las características de los niños disléxicos, desde que Kussmaul los identificó en 1877 hasta la actualidad, en que: 'La psychiatrie de l'enfant' publica en el volumen VI una serie de investigaciones efectuadas por el Centro Alfred Binet, de salud mental infantil y publicadas por Diatkine y muchos son los nombres de investigación que podemos citar en el terreno de la dislexia, pero no conocemos un estudio en el sentido del nuestro, por lo que creemos pueda ser de interés.

Concretamente, nuestra hipótesis de trabajo puede formularse así:

1º ¿Existen diferencias psicológicas y de lenguaje, entre los niños que aprenden y los que no aprenden a leer en el transcurso de primer año?

2º Si existen, ¿cuál es la jerarquía de las mismas y su incidencia en el proceso de la adquisición de la lectura?

El trabajo de investigación lo realizamos de la forma siguiente:

Partimos de los niños que obtuvieron cero punto en el test de lectura aplicado en el mes de noviembre. Estos niños constituyen el 23 % de la muestra.

Como elemento comparativo tomamos el 23 % de los alumnos que habían obtenido el mejor rendimiento en la misma prueba de lectura; hallamos que ese porcentaje correspondía al valor 26 y, en consecuencia, formamos un segundo grupo con todos los niños cuyo puntaje estuviera comprendido entre 26 y 32, que es el puntaje máximo posible de obtener de acuerdo a la prueba.

Tuvimos así dos grupos opuestos en cuanto a su rendimiento en la prueba de lectura:

El 1º, de los malos lectores, que en un año de escolaridad no aprendieron a leer;

El 2º, de los que aprendieron más rápida y correctamente.

El problema que nos proponíamos estudiar era el del comportamiento de estos niños frente a los tests psicológicos y de lenguaje y que, como digo más arriba, planteamos así:

—Hay alguna diferencia entre los resultados obtenidos en los tests por estos dos grupos de niños?

Nos remitimos a las pruebas psicológicas que les habían sido aplicadas al comienzo del año y que comprendían el estudio del nivel mental, de la maduración para el aprendizaje de la lateralidad, de la organización espacial, de la simbolización y del nivel motor. Se había realizado además un examen de lenguaje.

El nivel mental fue estudiado por medio del tes de Kuhlmann-Anderson, Nivel Jardinera, 1.er año, que nos da la E. M. (por el sistema de la E. M. media), y el C. I.

La maduración para el aprendizaje mediante una prueba que comprende los aspectos: visual, motor, memoria auditiva y ritmos visuales, tomados algunos e inspirados otros, en los tests de Monroe, Lourenço e Inizan.

La lateralidad comprendió la exploración de la lateralidad manual y ocular.

ne, su autora.

La función simbólica fue estudiada por el Código de la Esca-

La organización espacial mediante el Test Copia de Figuras, del que hablará en extenso la Sra., María A. Carbonell de Grompola de Wechsler para niños (WISC).

El examen de lenguaje versó sobre:

La articulación y la palabra, examinados por la repetición de fonemas, palabras y frases y en la conversación.

El vocabulario, mediante conversación con el niño, y la comprensión por un cuento inspirado en el de los Tests A B C de Lourenço Filho.

Calculamos, para todos los tests psicológicos, la diferencia de medias. Los grados de libertad del sistema son 218, y, en consecuencia, todas las diferencias de medias son significativas, como puede verse en el cuadro Nº 1.

Destacamos

1º que las medias de todos los tests de los niños que leen son superiores a los que no lo hacen.

2º que la DS es, en todos los casos (excepto ritmos visuales), menor, lo que nos indica que los valores tienen una disposición menor.

3º que la DS de la media es también menor en todos los casos (excepto ritmos visuales), lo que nos indica que las medias son más estables.

4º que la diferencia de medias es siempre significativa; siendo su validez superior al .001 lo que significa que hay menos de una probalidad en 1.000 de que sean debidos al azar; luego no hay posibilidades de problemas de muestreo y se trata de diferencias verdaderas.

5º que los valores mayores aparecen para C.I., Memoria Auditiva, E.M., ritmos visuales y copia de figuras, en que la probalidad es 1 en millones.

Agregamos a esto el estudio de dos aspectos que no pudieron ser expresados en términos de media y desviación.

a) el estudio de la lateralidad,
b) el estudio del lenguaje, en su aspecto de vocabulario y articulación.

CUADRO 1

Maduración	Malos Lectores			Buenos Lectores				Nivel de
	M	DS	DSM	M	DS	DSM	DM1	sign.
E. C.	6.7	9m	.92	6.5	5	.41	1.97	.05
E. M.	6.5	7m	.83	7.1	4.5	.42	8.14 sup.	.0001
C. I.	94.26	10.54	1.23	106.82	7.07	.78	8.62 sup.	.0001
Tests Visuales	15.51	6.50	.72	20.24	5.20	.56	5.19 sup.	.0001
Tests Motores	48.55	27.17	3.04	60.33	22.26	2.40	3.04	.0001
Ritmos Visuales	15.75	14.00	1.57	35.12	19.10	2.06	7.15 sup.	.0001
Código	24.41	11.14	1.22	30.17	11.59	1.25	3.29	.0001
Copia de Figuras	17.74	7.48	.82	11.35	5.89	0.64	6.06 sup.	.0001

Los resultados son los siguientes:

Lateralidad

	Malos lectores	Buenos lectores
DD o Dd	53.5 %	53.75 %
DI o Di	34.9 %	43.75 %
ID	4.6 %	—
II	4.6 %	—
Indeterminada	2.4 %	2.5 %

En el aspecto de lateralidad no encontramos diferencias entre B y malos lectores; los porcentajes de predominio de la lateralidad en la directa son idénticos en ambos grupos; la lateralidad cruzada combinando mano derecha y ojo izquierdo es mayor en los buenos que en los malos lectores. Ya Skydsgaad (citado por Diatkine) no había encontrado diferencia en este aspecto entre los niños disléxicos y los normales.

Quiero hacer constar, además, una observación que en el Segundo Seminario de Dislexia me hacía Ana María Popovich, referente a una investigación que ella está realizando en Sao Paulo y de la que parecería desprenderse que la evolución de la lateralización no se termina hasta edades más avanzadas que la de 6 años. Esto restaría importancia al estudio de este aspecto en el escolar de primer año.

Lenguaje

El vocabulario fue clasificado, por el equipo de especialistas, en MB, B, y pobre y la distribución es la siguiente:

	Malos lectores	Buenos lectores
MB	2.4 %	23.2 %
B	46.5 %	66.3 %
pobre	51.2 %	10.5 %

Vemos que la diferencia de vocabulario, es muy importante; más del 50 % de los malos lectores tienen vocabulario pobre, en tanto que es sólo el 10 % entre los muy buenos; el muy buen nivel pasa de 2.4 a 23.2 % y el bueno de 46.5 a 66.3.

Si pensamos que la lectura es lenguaje, veremos que éste es un aspecto muy importante y que las diferencias son notables.

La articulación nos da:

B	46.5 %	67.8 %
pobre	53.5 %	32.2 %

Las diferencias, aunque menores que las anteriores, resultan significativas.

Creemos haber demostrado que entre los niños que aprenden y los que no aprenden a leer hay diferencias sustanciales; en todos los aspectos estudiados menos en lo que se refiere a lateralidad.

El objetivo del trabajo era llegar a determinar la incidencia de esos diferentes aspectos en el aprendizaje o no aprendizaje de la lectura.

Para ello hicimos dos trabajos:

1º Intentamos trazar dos perfiles comparativos, a partir de las medias ya mencionadas; uno, el de los que aprenden a leer, el otro, correspondiente a los que no aprenden.

2º Elegimos varios casos regurosamente al azar y los comparamos con el perfil trazado.

Para realizar el primero de estos trabajos, necesitábamos disponer de una medida que nos permitiera establecer las comparaciones entre todas las pruebas y con esa finalidad expresamos las medias en términos de score z, considerando las medias de los subgrupos de lectores muy buenos y malos como si fueran scores y estableciendo la comparación con la media de toda la población.

Obtuvimos:

Maduración

	Malos lectores z	Muy buenos lectores z
E.M.	—.64	+.62
C.I.	—.51	+.56
Tests visuales	—.47	+.34
Tests motores	—.23	+.27
Memoria auditiva	—.43	+.41
Ritmos visuales	—.42	+.59
Código	—.25	+.22
Copia de figuras	—.49	+.43

Ordenamos nuevamente las pruebas, de acuerdo a su valor discriminativo, quedando en el siguiente orden:

Para los niños que no aprendieron a leer:

	z
Edad mental	—.64
Cociente intelectual	—.51
Copia de figuras	—.49
Tests visuales (Maden)	—.47
Memoria Auditiva	—.43
Ritmos visuales	—.42
Código	—.25
Tests motores	—.23

Para los niños que aprendieron a leer y llegaron a ocupar el cuarto superior:

Edad mental	.62
Ritmos visuales	.59
Cociente intelectual	.56
Copia de figuras	.43
Memoria auditiva	.41
Tests visuales	.34
Tests motores	.27
Código	.22

Estos cuadros, aunque claros por sí mismos, merecen ser comentados por extenso.

1º Aparece, para ambos grupos, una relación clara entre su edad mental y el aprendizaje de la lectura.

z es —.64 y +.62 respectivamente y es el valor más discriminativo de toda la tabla. La E.M. es factor sumamente importante y que se debe investigar cuando se realiza un examen pronóstico de aprendizaje de la lectura. El mal lector aparece como un niño inmaduro desde el punto de vista de su evolución mental, el muy buen lector como precoz.

2º El cociente intelectual aparece como menos discriminativo que la E.M., aunque indudablemente muy importante. Esto nos indica la necesidad de usar un instrumento de medida de la in-

teligencia que nos provea de ambos datos y en caso de imposibilidad, la necesidad de duplicar las pruebas para obtener ambos.

3º En los casos que no aprendieron a leer, aparece de inmediato el Test Copia de Figuras. El niño que es incapaz de percibir y reproducir las "gestalten" fracasa en lectura. Esta incapacidad traduce faltas de organización espacial, que aparecen como factor importante de fracaso.

4º Muy próximo a éste aparecen los Tests Visuales de Monroe, creo que no se hace necesaria la aplicación de ambos.

5º Memoria auditiva y ritmos visuales figuran con valores discriminativos muy próximos en los niños que no aprendieron a leer; creemos que ambos, aunque de importancia menor, deben ser investigados y por tanto, aplicados tests en estas áreas.

6º El Código de Wechsler muestra poco valor como elemento de pronóstico.

Tuvimos gran sorpresa en este aspecto, y necesitaríamos afinar el estudio después de las afirmaciones de Gisèle Gelbert, que dice: "La lectura se presenta como el aprendizaje de un código a fin de preparar el desciframiento ulterior" y de Diatkine que afirma: "Nos proponemos demostrar que la dislexia está ligada a una incapacidad particular de crear las ligazones correctas entre los constituyentes del discurso y las formas gráficas que los simbolizan", "Simbolización elemental o global se adquieren conjuntamente". Y luego agrega: "Se llega no a una ausencia total de simbolización o a una ausencia total de código, sino a falsos códigos", etc. Es posible que el Código de WISC no sea suficientemente discriminativo; de cualquier manera es necesario revisar este aspecto.

7º Los tests motores tienen también muy poco valor, aunque esto no nos planteó el interrogante del aspecto anterior.

8º Los niños que aprendieron a leer en forma muy satisfactoria nos muestran como altamente discriminativa e importante la prueba de Ritmos Visuales y disminuye la importancia pronóstica de los Tests Visuales y Copia de Figuras, aunque permanece como valor importante.

9º Debemos siempre completar el perfil con los datos referentes a vocabulario y articulación que se mostraron como muy diferenciadores.

El segundo trabajo fue el de elegir al azar algunos malos lectores, convertir sus puntos en "score" z, y trazar el perfil resultante.

Incluímos los resultados de este trabajo en el cuadro Nº 3. Los cuatro primeros que aparecen son valores de varones; los últimos corresponden a niñas.

Si estudiamos el gráfico que representa cinco de estos ocho perfiles, podemos ver:

1º El caso de J.C.P. se presenta con valores muy bajos en todas las pruebas.

Es un niño que comenzó su escolaridad con 6;4 de edad, cronológica, que presenta, además, problemas de lenguaje y alteración en la dicción; tiene lateralidad cruzada. La calificación de fin de año indica que queda repetidor.

2º S.I. presenta un cuadro semejante al anterior, aunque mejora en los resultados de los tests motores y del Código. Su E.C. es de 6;6, lateralidad cruzada, vocabulario pobre y también integra la lista de los que no serán promovidos.

3º L.A. presenta resultados muy bajos en E.M., Memoria Auditiva y Copia de Figuras, algo atemperadas en C.I., tiene un buen resultado en los Tests Visuales. Ritmos visuales, Tests Motores y Código.

El pronóstico es muy dudoso, pues 4 de los resultados son inferiores pero 4 son muy superiores a la media de la población.

Completan los datos: E.M. 6;0, lateralidad cruzada, vocabulario pobre, aunque buena articulación. La calificación de la maestra es Rb.

4º L.A.C. presenta el cuadro más irregular; baja E.M., copia de figuras, y todo lo que se refiere a percepción visual, tiene, en cambio, puntaje normal o superior en el resto de las pruebas. El resto de los datos nos dan E.C. 6;1, lateralidad cruzada, buen vocabulario, articulación alterada. Aparece también entre los que deben repetir.

5º A.B. presenta resultados menos bajos que los anteriores, en los aspectos de E.M., C.I., que se acercan a lo normal y Copia de Figuras, figurando en cambio con el resultado más bajo en los tests motores, y en revancha, buena memoria auditiva y buen puntaje en Código. Se trata de una niña; E.C. 6;1; lateralidad cruzada con dominancia manual izquierda y ocular derecha; buen nivel de vocabulario. En cuanto a la calificación de la maestra es de B. Vemos confirmado el diagnóstico favorable del cuadro en contraposición al test de lectura en el que obtuvo puntaje 0.

Copia

CUADRO Nº 3

Medias	EM	CI	de fig.	Tests visuales	Ritmos visuales	Memoria auditiva	Tests motores	Código
—	—	—	—	—	—	—	—	—
DS	81	100.8	14.32	18.26	23.80	4.73	53.94	27.46
	6.33	10.75	8.87	5.82	18.90	2.86	22.72	12.27
			CASOS (VARONES:					
SI	—70	88	27	14	10	0	49	28
z	—1.7	—1.2	—1.8	—0.7	—0.7	—1.6	—0.2	+0.4
L. A.	70	95	24	20	29	0	62	39
z	—1.7	—0.5	—1.4	+0.3	—10.3	—1.6	+0.4	+0.9
L. A. C.	76	102	28	13	15	7	72	28
z	—0.8	+0.1	—1.9	—0.9	+0.5	+0.8	+1.7	+0.04
J. C. P.	72	91	25	7	0	0	38	19
	—1.4	—0.9	—1.5	—1.9	—1 2	—1.6	—0.7	—0.7
				(NIÑAS:				
A. B.	79	105	19	14	22	7	19	+1.1
z	—0.3	+0.4	—0.8	—0.7	—0.1	+0.8	—1.5	+1.1
A. M. S.	88	110	7	21	27	0	102	30
z	+1.1	+0.8	+1.0	+0.5	+0.2	—1.6	+2.1	+0.2
G. A.	73	74	30	8	20	5	43	5
	—1.2	—2.5	—2.2	—1.8	—0.2	+0.1	—0.5	—1.8
E. A.	78	87	27	3	9	5	40	5
	—2.0	—1.2	—1.8	—2.6	—0.7	+0.1	—0.6	—1.8

6º A.M.S. Aparece con todos los scores z positivos excepto memoria auditiva. Se trata de una niña de 6;6 con buen nivel de vocabulario, diestra y que presenta la dicción alterada. El juicio de la maestra en lectura es el de Bueno. Es otro ejemplo de falta en el test de lectura pero no en el pronóstico derivado del perfil.

El caso Nº 7, G.A., que presenta todos los z negativos, se trata de una niña de 7;11 de E.C., diest[illegible], con buen nivel de vocabulario, que ya había repetido primer año, y que por no aprendizaje pasó a clase de Recuperación Pedagógica.

El caso 8, E.A. presenta, como el anterior, todos los z negativos; tiene 6;4 de E.C., es diestra de mano y ojo, tiene buen vocabulario y articulación alterada y no fue promovida pues no aprendió.

Esto nos permite ver que todos los niños que no aprenden a leer en el año no tienen las mismas características, pero que hay factores que tienen un peso indudablemente mayor y que éstos son: EM, CI, y los tests que ponen de manifiesto funciones de organización témporo - espacial.

Podríamos concluir diciendo:

1º Para hacer un diagnóstico de las posibilidades en lectura es necesario tomar en consideración la edad mental, el cociente intelectual, el nivel de vocabulario y la organización espacial (tests visuales, ritmos visuales, copia de figuras).

2º Que aunque no siempre un diagnóstico justifica un pronóstico, los niños que se hallan a más de una desviación standard por dibujo y de la media de la población en los aspectos antes mencionados, no aprenderán a leer en un año de escolaridad.

3º Que es necesario revisar el Código y los tests que pretenden medir la función de simbolización. en relación con el mecanismo de la lectura.

4º Que los tests de motricidad y lateralidad, no se muestran como discriminativos, debiéndose revisar estos conceptos con relación también a los problemas de lectura.

Elida J. Tuana

Trabajo presentado a las III Jornadas de Psicología.

CONOCIMIENTOS PREVIOS DEL ESCOLAR PRINCIPIANTE, INTELIGENCIA Y MEDIO CULTURAL

Para la confección de este test se partió de la base de que todos los niños llegan a la escuela a primer año con cierto caudal de conocimientos previos adquiridos casi espontáneamente.

Se quisieron medir conocimientos porque se consideró importante investigar qué relación entre ellos y el nivel mental, así como la relación con el medio socio-cultural y su valor pronóstico.

Al test lo denominamos AN-GLO por haber surgido con motivo de la Investigación sobre comparación de dos métodos de lectura: Analítico y Global. Consta de cuatro partes:

I) Reconocimiento de números.
II) Reconocimiento de vocales.
III) Palabras.
VI) Inicial.

I) **Reconocimiento de números.** Se le presentan sucesivamente cinco dígitos (2-7-8-5-9) dibujados con tinta negra en cartulina blanca en cuadrados de cm. 3,5 de lado. Se le dice al sujeto: 'Te voy a mostrar unos cartoncitos, me vas a decir qué número ves. Se computa un punto por cada acierto.

II) **Reconocimiento de vocales.** Usamos material similar al anterior en el que se encuentran dibujadas las cinco vocales. Se le presentan al S. sucesivamente y se le dice: 'Qué letra ves? Se computa un punto por cada respuesta bien dada.

III) **Palabras.** Para trabajar con palabras consideramos que algunos nombres de refrescos y de grandes comercios de plaza eran los más adecuados para investigar en esta área. Por lo tanto se eligieron nueve nombres comunes entre los más difundidos en nuestra ciudad. Pero como sabemos que el niño les reconoce por el dibujo, trabajamos con material extraído de la prensa o de revistas. Se computa al igual que en las otras pruebas un punto por acierto.

(V) **Inicial.** Nuestra experiencia nos dice que el escolar principiante sabe escribir su nombre. El material empleado es una cartulina de 18 por 14 en donde se dibujó con letra de imprenta mayúscula y en tinta negra las letras del alfabeto en desorden. Se le pide al S. 'Busca la primera de tu nombre'. Muéstramela'.

Se totalizaron veinte puntos.

Población sobre la que se trabajó.

Se trabajó en 12 escuelas de Montevideo seleccionadas de acuerdo al criterio de la Inspección Departamental de Escuelas que clasifica las mismas en muy buenas, buenas y malas de acuerdo al nivel socioeconómico. Debemos aclarar que se presentó cierta dificultad en la elección de las escuelas de bajo nivel. Por lo tanto se trabajó con el AN-GLO sólo en dos escuelas de este tipo. Se consideró que incidía en la validez de este test aplicarlo luego de un mes de iniciado el curso.

Se trabajó con un total de 394 niños. Para la aplicación de la prueba se usó una hoja de registro. Se contó con la eficaz colaboración de las maestras especializadas Sras. Mabel Moreni de Giorgi, Cluyde López de Minetti, Susana Colombo, Mabel y Gioconda Vallarino que aplicaron y valoraron la prueba.

En primer término se quiso establecer qué relación existe entre el AN-GLO y el C. I. medido por Kuhlmann-Anderson. Se eliminaron los sujetos que repetían el año al iniciar el curso. Las dos pruebas fueron aplicadas diferentes días. Estas son las dos razones por las cuales N pasó a ser 328. Los cálculos de r de Pearson arrojaron una correlación. 32 que significa baja o ligera relación.

Luego para conocer el posible valor pronóstico del test se buscó la relación con una prueba de lectura oral aplicada a fin de año de la cual se hará una breve reseña más adelante. Los cálculos indicaron una correlación de .58 que en cuanto a lectura es bastante significativa.

También se trabajó con los sujetos que en la prueba de lectura se ubicaron en el cuartil superior y los que se ubicaron en el cuartil inferior, o sea con los muy buenos lectores comprendidos entre 25 y 34 puntos sobre un total de 34 y con los malos lectores que obtuvieron en la misma prueba entre 0 y 2 puntos. En términos de score z se corroboró la correlación anterior: .63 con los sujetos del cuartil superior y .61 con los del Q.I.P.

Prueba de lectura oral. Forma A.

La prueba de lectura oral que se utilizó como prueba final fue inspirada en el Test de Lectura Oral de Leavels. Consiste en presentar impresos cuatro textos con dificultad creciente:

a) en cuanto a extensión.
b) en cuanto a tipografía.
c) en cuanto a contenido.

Los textos fueron elaborados, de acuerdo a los requisitos de la prueba por la escritora Elsa Lira Gaiero, que suma a su condición de poeta la de maestra experimentada y en ejercicio de 1er. año. Por lo tanto los textos resultaron atractivos y los que tuvimos oportunidad de aplicar la prueba comprobamos en general:

1) La prueba se asimilaba con gusto por parte de los niños.
2) Que las limitaciones que se propusieron de seis errores para suspender la prueba eran correctas ya que en los casos en que se continuó se produjeron muchos errores más.

En la valoración se tuvieron en cuenta las siguientes variables:

a) Tiempo.
b) Número de errores.
c) Comprensión del texto.

Se planteó otra interrogante: qué factores están determinando que un alumno llegue a Primer año con algún conocimiento previo? Se calculó la M y la D. S. del AN-GLO agrupando las escuelas por nivel socioeconómico.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Nivel	M B	B	M
Media	11,77	9,42	7,01
D. S.	3,91	4,76	4,41

Con estos resultados se halló la diferencia de medias entre buenas y muy buenas y buenas y malas. Ambas diferencias de medias fueron significativas al 1 %.

Conclusiones finales:

1º El AN-GLO es una prueba muy simple fácilmente aplicable por los maestros de 1er. año.
2º Sus resultados servirán al maestro para conocer el medio cociocultural en que se desenvuelve el niño .
3º Junto a otro tipo de pruebas, integrando una batería, ayudará a determinar el pronóstico de lectura apenas iniciado el año.

Renée Behar de Huino

Trabajo presentado a las III Jornadas de Psicología.